



המוסד לביטוח לאומי

מנהל המחקר והתכנון

האגף לפיתוח שירותים

תכנית "ביחד" בטירת כרמל

מאת

אירית מירו

טליה קונסטנטין

ירושלים, חשון התשס"ח, אוקטובר 2007

פתח דבר

אנו שמחים להגיש לעיונכם דוח מחקר המסכם את המפעל המיוחד "ביחד" בטירת הכרמל. התוכנית הוגשה ובוצעה בידי מרכז הפעו"ט (מרכז העשרה, פעילות וטיפול לגיל הרך בטירת הכרמל) ופעלה בסיועה של הקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי בשנים 2004-2006.

במרכז התוכנית, טיפוח והעשרה של ילדים בסיכון התפתחותי בני שנה עד שלוש שנים, באמצעות הדרכה והנחיית הורים בביתם וצוות מעונות היום שבהם הילדים שוהים. היא אחד מהמענים החשובים שפותחו למען ילדים ומשפחותיהם בגיל הרך בסיכון הנמצאים במעונות יום רגילים, בידי צוות מרכז הפעו"ט בהובלתה של הגב' ענת בר – הוגת המודל ומנהלת המרכז.

הקרן למפעלים מיוחדים רואה בהשקעה בגיל הרך, החיונית לצמצום פערים התפתחותיים של ילדים בגיל הרך, את אחד היעדים החשובים ביותר שלה, ושוקד על פיתוח תכניות המבססות רצף טיפולי ושיתוף פעולה בין ארגונים ומוסדות המטפלים בילדם אלה.

הליווי המחקרי נעשה במקצועיות בידי הגב' אירית מירו והגב' טליה קונסטנטין ממכללת בית-ברל, והן השכילו להציג את הקשיים שהיו ביישום התוכנית וגיבשו המלצות לשיפור.

ברצוננו לברך את צוות מרכז הפעו"ט ואת עיריית טירת הכרמל על הובלת הנושא במקצועיות ועל האחריות הציבורית לקידום כל האוכלוסיות ביישוב.

ועדת היגוי רחבה ליוותה את פיתוח התוכנית עם שותפים מקומיים בכירים מאגף הרווחה ושותפים ממושרדים נוספים – משרד הבריאות, משרד החינוך ומשרד התמ"ת.

אנו מודים לצוות המחקר, לחברי ועדת ההיגוי, לרכזת התוכנית, לכל המדריכות שהפעילו אותה, לצוותי מעונות היום ובעיקר למשפחות שהשתתפו בה. תודתי גם לגב' טניה ליף אשר ליוותה במקצועיות את התוכנית מטעם הקרן למפעלים מיוחדים.

אנו מקווים שהדוח המחקרי יסייע להטמעת התוכנית או מרכיבים ממנה במקומות נוספים בארץ.

שרית בייץ-מוראי
מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים

חברי ועדת ההיגוי

- גבי ענת בר – מנהלת מרכז הפעו"ט
- גבי ורד לוי – רכזת תוכנית " ביחד"
- גבי ליאורה גוברין טפלא – מנהלת מח' לשירותים חברתיים, טירת הכרמל
- גבי אביבה רשפון – מפקחת מחוזית, משרד הרווחה, השירות לילד
- גבי רחל קטנר – ראש צוות הגיל הרך, הלשכה לשירותים חברתיים, טירת הכרמל
- גבי טובה סיני – מפקחת חינוכית של מעונות נעמ"ת
- גבי אורנה מנחם – מנהלת מעון "אמונה"
- גבי פנינה טפירו – ממונה מחוזית מעונות, משרד התמ"ת
- גבי עמית ליבר – רכזת גיל הרך ומשפחה ומנהלת המעונות מתנ"ס טירת הכרמל
- גבי שלי בר לב – עו"ס, המעון הרב תכליתי, הלשכה לשירותים חברתיים, טירת הכרמל
- מר עמינדב וויס – מנהל מח' חינוך, טירת הכרמל
- גבי רחל קורן – מנהלת תוכניות רווחה חינוכית, אגף שח"ר
- גבי שושנה הלפרין – מפקחת "אמונה"
- גבי טניה ליף – מרכזת מפעלים מיוחדים, המוסד לביטוח לאומי
- גבי אירית מירו-יפה – חוקרת מלווה
- גבי טלי קונסטנטין – חוקרת מלווה

תמצית

עיקר הממצאים

התכנית "ביחד", המופעלת בטירת כרמל, מספקת הדרכה בבית לאמהות לילדים בסיכון בני שנה עד שלוש שנים המבקרים במעונות יום. התכנית הוערכה במשך כשנתיים (2004-2006).

בטירת כרמל קיים פלח נכבד של אוכלוסייה הכוללת ילדים בסיכון. מרכז הפעו"ט (מרכז העשרה, פעילות וטיפול לגיל הרך בטירת כרמל) מפעיל תכניות התערבות חינוכיות-התפתחותיות, במטרה להתמודד עם בעיה זו. התכניות כוללות: "תכנית העשרה" – תכנית הדרכה ביתית שמטרתה מניעתית; "התחלה טובה" – תכנית לילדים מגיל הלידה עד שנה; תכנית "ביחד", שבה עוסק דו"ח זה; תכנית "בית וגן" לבני שלוש עד חמש; ותכנית "ניצנים" לבני חמש עד שבע, המטפלת בילדי גן ובתלמידי כיתה א'. כל התכניות נועדו לסגור את פערי ההתפתחות של ילדים בסיכון התפתחותי כדי שיגיעו, בסופו של דבר, לרמת ההישגים הנדרשת מבני גילם.

מטרתה העיקרית של תכנית "ביחד", שפותחה בטירת כרמל, הייתה לתת מענה לילדים בני שנה עד שלוש שנים הנמצאים בסיכון התפתחותי. ילדים אלה גדלים בסביבה המתקשה להתמודד עם האיחור ההתפתחותי שלהם, וככל שיתבגרו יקשה יותר ויותר לגשר על הפערים. בתכנית נערך ניסיון לשלב טיפוח והעשרה של ילדים בני שנה עד שלוש שנים הנמצאים במעונות יום במשך חלק גדול מהיום עם הדרכה ביתית של ההורים. ההדרכה הביתית נועדה לכוון את ההורים כיצד לטפל בילדים אלה ולטפחם תוך שיתוף פעולה מלא עם כל המערכות המטפלות במשפחה. הערכת תכנית "ביחד" החלה בנובמבר 2004 והסתיימה ביוני 2006. הדו"ח הנוכחי מציג נתונים שהתקבלו מתקופת הערכה זו, סיכום והמלצות.

התכנית כללה חמישה שלבים: שלב טרום ההפעלה (שלב א') – איתור מדריכות שתחום התמחותן רלוונטי לתכנית. שלב גיוס המשפחות (שלב ב') – שלב קשה ומתסכל שדרש זמן רב. הזמן שהושקע בגיוס המשפחות ובשמירה על התמדה מצדן חרג מהזמן שיועד לכך בתכנית. בסופו של דבר לא עלה בידי המדריכות להדריך את כל המשפחות שיועדו להדרכתן, אלא רק את מחציתן. כל צוות התכנית תמך בהן, ולא אמר נואש מסירובן של משפחות להצטרף להדרכה. למרות כל המאמצים הסתמנה בשנה השנייה ירידה במספר המשפחות שהשתתפו בתכנית. שלב מיסוד הקשר (שלב ג') – הכיל ארבעה רכיבים: הפקת מידע על המשפחות ותיאום ציפיות; תצפיות במעון; הצבת מטרות להדרכה בבתיים; קביעת מפגשי הדרכה שבועיים עם המדריכה הביתית; וראשית פעילות ההדרכה בבתיים; וגיבוש תכנית עבודה (שלב ד') – בכל מפגש גובשה והותאמה תכנית עבודה מתוך ההיכרות עם צורכי הילד והמשפחה. בתום השנה הראשונה ניתן לומר כי המדריכות יצרו קשר עם כל המשפחות שיועדו להן ופיתחו קשר טיפולי ויחסי אמון עם כמחציתן.

פעילויות ההדרכה הביתית – כינון מפגשים שבועיים רצופים עם המשפחה (שלב ה') – מיסוד וכינון מפגשים שבועיים רצופים עם המשפחה. כל מפגש הדרכה נמשך שעה אחת ונערך בבתיים או, בלית ברירה, במקומות מפגש אחרים. לרוב נערכו המפגשים עם האמהות והילד המשתתף

בתכנית, אך בחלק מן המקרים נוצר קשר עם האב או שהאב נכח במפגש. המפגש הראשון יוחד להיכרות ולתיאום ציפיות.

התכנית נוטרה על ידי שלושה תהליכי בקרה: בקרה פנימית (דו"חות ומפגשי הנחיה), וועדת היגוי, שנפגשה פעמיים בשנה ובקרה חיצונית (צוות הערכה).

בעת ההדרכה הביתית הציבו המדריכות מטרות לכל משפחה. מטרות אלה עלו בקנה אחד עם מטרות התכנית, והפעילויות שנקבעו למשפחה בכל הדרכה תאמו מטרות אלה. עם זאת, לא ניכר שהיה נוהל ברור בבניית תכניות הדרכה להפעלה במשפחות, ולא ברור אם הנושאים שעסקו בהם בעת המפגשים תוכננו מראש או שהיה צורך לטפל בנושאים דחופים שצצו ועלו, ועל כן עסקו ב"כיבוי שרפות" בעת ההדרכה. חוסר ההעמקה בנושאים נבע גם ממיעוט הדרכות. הגורמים לביטול הדרכות היו חופשות חגים או חופשה גדולה, ביטול מפגשים על ידי אמהות וביטול מפגשים על ידי מדריכות.

בכל שלבי התכנון וההפעלה של התכנית ובד בבד עם ההצלחות בגיוס המשפחות ובטיפול בהן עלו קשיים, והמדריכות חשו תסכולים חוזרים ונשנים. הקשיים נגעו לנושאים שונים ונבעו בחלקם מעצם העבודה עם משפחות מן הסוג הזה ובחלקם מתכנון שלא הביא בחשבון את הקשיים הרבים ואת השלכותיהם הכלכליות והמעשיות (זמן ותשומות אחרות).

מפעילי התכנית ניסו להציע פתרונות לקשיים, באמצעות הנחיה והשתלמויות למדריכות, אך לא תמיד הם סיפקו מענה לכל הקשיים. חלק מן הקשיים היו ארגוניים, ופגמו בהפעלת התכנית בעיקר במהלך השנה השנייה.

ניכר שהאווירה במפגשים הייתה ראי לקשיים שבהם נתקלו המדריכות במהלך ההתקשרות עם המשפחות וכן בהמשך ההפעלה. הקשיים של המשפחות והעמימות לגבי הקשר בין המדריכות למשפחות, שלא עוגן היטב בהגדרת **השותפות** עמן, בעיקר בשנה הראשונה, הקשו גם על מדידת ההצלחה בעבודה עם המשפחות.

במהלך התכנית קיבלו המדריכות הנחיה אישית. מנגנון ההנחיה התפתח, ונוצר הליך משומן היטב של הנחיה. שביעות הרצון הגבוהה של המדריכות והמנחות ממנגנון זה מלמדת על איכותו. הצוות העריך נכונה את הצורך של המדריכות בהנחיה מקצועית ונתן מענה לצורך זה. יחד עם זאת, צורכי המדריכות, לדבריהן, היו רבים מכדי שניתן יהיה לספקם בשעת הדרכה בודדת בשבוע, והן לא הצליחו למצות את ההנחיה. בהדרכות האישיות עלו קשיים רבים. בצד הקשיים, הממצאים מעידים על יכולתן של המדריכות ללמוד, להתפתח, להפיק לקחים ולקדם את התכנית תוך הפגנת מסירות רבה, התמדה, נחישות ומקצועיות.

נוסף על ההדרכה האישית התקיימה השתלמות קבוצתית שבועית, שעסקה בנושאים שונים בתחומים הנוגעים לתכנית. יחד עם זאת, בתחום ההדרכה לילדים בסיכון, שהצוות ראה בו תחום

חשוב לאין ערוך בפרויקט זה, התקיימו שתי השתלמויות שיוחדו במפורש לנושא זה (ראו סעיף "הדרכה").

במסגרות החינוכיות שהילדים שהו בהן נערכו תצפיות. התצפיות היו אמורות להתקיים בשלב טרום ההפעלה ובשלב ההפעלה השוטפת (שלב ד'). בפועל נערכו תצפיות בודדות בלבד בשנה הראשונה, ובשנה השנייה לא נכללו כל ילדי התכנית בתצפיות, לא הייתה תקשורת מסודרת בין המדריכות לבין צוותי המעונות ולא היה ברור מתדירות התצפיות ומדיווחי המדריכות מה נלמד מן התצפית וכיצד שימש המידע שסיפקו לצורכי העבודה.

אחת ממשימות התכנית הייתה לקיים מפגשים קבוצתיים להורים. בפועל השתתפה במפגשים כאלה קבוצה אחת בלבד, שכללה שתי משפחות. מפגשים עם משפחות נוספות התקיימו במסגרת סדנאות שיזם מרכז הפעו"ט ובמשחקיות ששירתו את כל פעוטות טירת כרמל.

באשר ליצירת קשרים בין הגורמים המעורבים, מן הממצאים עולה כי בשנה הראשונה נערכו ניסיונות רבים וממשיים ליצור קשרים בין כל הגורמים המטפלים בילדים (משפחה, מעון יום, המחלקה לשירותים חברתיים), ונושא זה זכה ליחס רציני ביותר. הן בשנה הראשונה והן בשנה השנייה התקיימו בעיקר קשרי אד-הוק, ולדברי מנהלת מרכז הפעו"ט וראש הצוות במחלקה לשירותים חברתיים, כדאי להשקיע בחשיבה מערכתית וממוסדת יותר בתוך היישוב. הקשרים עם מנהלות המעונות התהדקו, אך לא באופן שהשפיע על העבודה עם הילדים בתכנית. באשר לקשרים עם גורמים חיצוניים, ראשי התכנית פנו לגופים אלה, ויש לקוות שקשרים אלה יתהדקו ויתבססו בהמשך.

לקוחות התכנית ציינו כי קיימת חשיבות רבה לתכנית הן בממד הביצועי, שהוא השגת מטרותיה, והן בממד הפיקוחי – העובדה שמדריכה נמצאת בבית הפעוטות, מאתרת בעיות אצל ילדי המשפחה (לאו דווקא אצל הילד המטופל בתכנית) ומדווחת על כך לרשויות המתאימות, מובילה לטיפול בבעיות. כמו כן הם הביעו את שביעות רצונם מהתייצבות התכנית.

המדריכות חשו בחשיבות ההדרכה שהן נותנות לאמהות בבתים ובשינויים שחלו אצל המשפחות, גם אם השינוי שזיהו בתפקוד ההורי היה מוגבל. הן בשנה הראשונה והן בשנה השנייה ציינו המנחות שיפור חלקי באמונם של ההורים בהדרכה ובמדריכה, וכתוצאה מכך שיפור בפתחותם כלפי המדריכה, שיפור בהתמדתה של המשפחה בהשתתפות בהדרכה ובפינוי זמן להדרכה ושיפור בטיפול בילד (התפתחות, זיהוי צרכים, בחירת מסגרת טיפולית הולמת).

אנשי הלשכה לשירותים חברתיים הביעו שביעות רצון רבה מאוד מן התכנית. הם ציינו שהם רגועים יותר בשל העובדה שגורם נוסף מטפל במשפחות אלה, עוקב אחר המתרחש במשפחה ומדווח על קשיים. יתרה מזאת, הימצאותן של המדריכות עם המשפחה שיפר את אמון המשפחות בממסד, קרי הלשכה לשירותים חברתיים, והקל על הטיפול בהן.

גם האמהות היו מרוצות מן התכנית. מתוך 32 משפחות המשתתפות בתכנית, השיבו 17 אמהות בשנה הראשונה על שאלון. 16 מתוכן ציינו כי הן מעוניינות להמשיך בתכנית זו ו-15 ציינו כי הן מעוניינות בתכנית המשך. כולן ציינו כי היו ממליצות לאמהות אחרות להצטרף לתכנית. חמש מן האמהות אף ציינו בהערות עד כמה סייעה להן המדריכה עם הילדים.

בשנה השנייה התעוררו קשיים בקשר עם משפחות מטופלות ביישוב, בעקבות אירועים שכלל לא היו קשורים לתכנית אך השפיעו עליה. המשפחות המשתתפות בתכנית הסתגרו ומיעטו לשתף פעולה. רכזת התכנית הוסיפה כי יש משפחות שאינן רוצות קשר עם מרכז הפעו"ט וכאלה שחוו התנסות לא טובה. לאור המצב העדין נתבקש צוות ההערכה לצמצם את הקשר עם המשפחות ולקיימו רק עם משפחות שיביעו הסכמה מפורשת לכך. רק שתי משפחות הסכימו, ואצלן הוסיפו להתקיים תצפיות.

רוב המטרות הכלליות של התכנית (גיוס כוח אדם על פי קריטריונים ברורים, תהליך גיוס המשפחות, הפעלת התכנית בידי כוח אדם מקצועי ושיתוף פעולה בין הגורמים המטפלים במשפחה) הושגו. בהיבט המערכתי, בין הגורמים המעורבים בטיפול בילד התקיימו קשרי אד-הוק, שלא כמו שתוכנן בתחילה.

בהיבט האופרטיבי של התכנית, בשני שלישים מן המפגשים נכחו משתתפים נוספים מלבד האם, הילד והמדריכה (אב, אחים ואחיות נוספים וכדומה). למרות הקושי, המדריכות לא התעלמו מן הנוכחים, והשתדלו להתייחס הן לדינמיקה המשפחתית והן לילד שבתכנית.

למרות העובדה שמספר המשפחות שהשתתפו בתכנית היה נמוך יחסית לצפי, הרי שחלק מן המשפחות שהשתתפו בתכנית השתתפו גם בפעילויות סדנאיות שיזם מרכז הפעו"ט. המשפחות שהשתתפו בסדנאות נפגשו עם משפחות אחרות המשתתפות בתכנית וגם עם כאלה שאינן משתתפות בה, ובכך התערבבו בקהילה רחבה והטרוגניית יותר, דבר שלדעת ראשי התכנית סייע למשפחות. יתרה מזאת, התחושה של מפתחי התכנית הייתה כי ההשתתפות בסדנאות עשויה להעיד על שינוי שחל בסדרי העדיפויות של המשפחה ועל נכונותן של האמהות לאפשר לילדים לחוות חוויות התפתחויות חיוביות.

בשנתיים שבהן התקיימה ההערכה פעלו המדריכות רבות לשפר את הקשר בין הילד להורה. השגת מטרה זו דרשה הכוונה רבה מצד המדריכה, ולא תמיד היא קצרה הצלחה. פעמים דווח כי האמהות שיתפו פעולה וישבו לשחק עם הילד, ולעתים אף ניתן היה לצפות בנכונות של האמהות ליזום פעילויות עם הילדים; אך בפעמים אחרות העסיקו עצמן האמהות בעבודות הבית כדי לא להצטרף לפעילות עם הילד, או שהאב שנתבקש לטפל בילדים האחרים בעת ההדרכה לא עמד בהבטחתו, ובכך הקשה על השגת המטרה.

נראה היה שהאמהות מייחסות חשיבות רבה מאוד להקדשת זמן לילדים. הן דיווחו כי גם כשהמדריכה נכחה וגם כשלא הייתה בסביבה, הן שיחקו עם הילדים במידה רבה עד רבה מאוד.

כמו כן הן דיווחו כי רק לעתים רחוקות אין להן סבלנות לשחק עם הילדים כשהמדריכה מגיעה, עדות שלא אוששה בתצפיות ולא אוששה בדיווחי המדריכות ובראיונות המזדמנים עמן.

מסיכום התצפיות שערך צוות ההערכה בהדרכות בבתים בשנה השנייה, נראה שהמדריכות הקפידו לחזק את הקשר בין האם לבין הילדים שבתכנית. המדריכות נתנו הדרכה מקצועית, יישמו תיאוריות של תיווך (לפי פוירשטיין), פעלו על פי אבני הדרך של גרינספן וויידר והצליחו לקיים הדרכות למשפחות, לקצור הצלחות ולקדם את מטרות התכנית.

עיקר ההמלצות

על בסיס ממצאי ההערכה אנו מעריכות שראוי ורצוי להמשיך בתכנית תוך בחינת ההמלצות הבאות:

1. שיפור המהלכים לצירוף משפחות נזקקות נוספות לתכנית, הן על ידי איתורן בקהילה והן על ידי יצירת קשר נכון אתן.
2. קידום הפעילות של סוכנויות הרווחה השונות בקהילה לקראת "ניהול מקרה" (case management) בכל המשפחות מרובות הבעיות. תכנית "ביחד" תוגדר כאחד הכלים (לצד מעון, משחיקה וכדומה) העומדים לרשות "מנהל המקרה". מנהל המקרה ידאג להקצאות, להדרכות ולתיאומים.
3. המשך קידום הסגל המטפל, מדריך ותומך במשפחה (אם-ילד) בבית: גיוס סגל מנוסה ובוחר, העמדת משאבי כוח אדם ותקציב וכיוצא בזה.
4. מיסוד נוסף של קווי פעולה טיפוליים חיוניים כגון "אבני דרך" של גרינספן וויידר, אימוץ גישות פתוחות וגמישות לתכניות התערבות מוכוונות מטרות, שמירה על רצף טיפולי (כולל חופשות חגים וחופשת הקיץ).

לסיכום, קשה לתת תשובה חד-משמעית לשאלה בדבר יעילות התכנית. תשובה כזו יכולה להינתן רק במרחק של זמן (ראו דולב, 2005א'), והיא קשורה במדדי יעילות ובהגדרתם (למשל, נשירה מבית ספר, לימוד במסגרת רגילה, שיפור בדימוי העצמי, יציבות משפחתית וכדומה). מהערכת תכניות התערבות בארץ ובעולם משנות ה-60 ועד היום עולה כי יעילות התכנית אינה נמדדת על פי תוצרי המטרות המוצהרות, אלא דווקא על פי תוצרי לוואי הקשורים ברווחת החיים (Walsh, 1996). קשה לבחון איכות של תכנית על סמך עבודה בת שנתיים, ועל כן יש צורך להמשיכה לאור ההמלצות. אנו סבורות כי התכנית חשובה מאוד, ולאחר יישום ההמלצות ניתן יהיה להפיצה ברשויות אחרות. יחד עם זאת, כדי שהמידע יופץ אנו ממליצות לתעד מהלכים המתקיימים בתכנית, כגון הנחיית מדריכות, השתלמויות צוות, מפגשים פורמליים עם גורמים שונים, נוהל בניית תכנית למשפחה, כדי שניתן יהיה ללמוד מכך לעתיד.

תוכן ענינים

עמוד

1	מבוא
1	סיכונים התפתחותיים לילדים רכים ומקורותיהם
2	תכניות התערבות
4	תפקידי המסגרות החינוכיות בקהילה
5	סקרים והערכת תכניות התערבות לגיל הרך
7	טירת הכרמל, צרכיה והרקע לתכנית "ביחד"
8	מערך ההערכה
8	אוכלוסיית היעד והקבוצה הנבדקת
9	כלי ההערכה ושיטות איסוף הנתונים
10	מוקדי ההערכה ומטרתה
11	ממצאים
13	רקע, תשומות ותנאים מוקדמים
13	ביצוע התכנית
26	הדרכה לצוות, הנחיה והשתלמות
31	תקשורת בין הגורמים בקהילה המעורבים בטיפול במשפחות במצוקה על ילדים רכים
34	תהליכי בקרה פנימיים וחיצוניים על התכנית
36	ממצאים בדבר תרומת התכנית
44	סיכום, מסקנות והמלצות
44	סיכום ומסקנות
45	המלצות
51	רשימה ביבליוגרפית
53	נספחים
55	נספח 1 – שאלון חודשי למדריכה בבית
63	נספח 2 – שאלון דווח רבע שנתי על הנחיות מדריכות
67	נספח 3 – תדריך תצפית למדריכה במעון
70	נספח 4 – שאלון לאמהות
72	נספח 5 – התפלגות הכלים בהם נעשה שימוש
73	נספח 6 – ניתוח תצפיות על אבני הדרך של גרינספן דוד

מבוא

סיכונים התפתחותיים לילדים רכים ומקורותיהם

משנות ה-60 ואילך הלכה והתבססה ההכרה ששנות הילדות הראשונות (השנים שמן הלידה ועד גיל שש) הן תקופה קריטית בהתפתחות הילד, ושלחוויותיו בתקופה זו יש השפעה ניכרת על התפתחותו הפיזית, החברתית והרגשית העתידית. גם עבור הורים רבים השנים הראשונות בחיי ילדיהם הן תקופה קריטית בהתפתחותם כהורים ובהתפתחות המשפחה. בתקופה זו לתמיכה ולהתערבות יכולה להיות השפעה חשובה על רווחתה של המשפחה ככלל ועל כל אחד מבני המשפחה בפרט (רמי ורמי, 1998 בתוך: דולב, 2005א). ברמן, רוניק ופיליס (2002) מצביעים על חשיבותה של "איכות חברתית של ילדים" וכוללים בכך ארבעה מרכיבים: ביטחון חברתי וכלכלי; הכללה חברתית כחלק מהקהילה (בכלל זה הצורך בהשתתפות משפחתית בתכנית ההתערבות); לכידות חברתית ללא תלות במעמד ובהשתייכות המיצבית; והעצמה לפיתוח הפוטנציאל האישי. מרכיבים אלו באים לידי ביטוי גם בעקרונות היסוד של גרינבאום (1997), שהמרכזי שבהם מתייחס להשפעותיהן של חוויות הגיל הרך על ההתפתחות הקוגניטיבית, החברתית והרגשית של הילד במשך חייו. ילדים, כמו מבוגרים, זכאים לגדול בכבוד ובתנאים התואמים את התפתחותם. באותה מידה, היעדר תמיכה בילד עלול לפגוע בו ובהתפתחותו. בהקשר זה מונדל (Mandell, 1997) בתוך: דיין, 2001) מדגישה את קשיי הילד ואת המחיר הרגשי שעלולות לגבות חוויות משפחתיות שליליות. הזנחת הילד בשנים הראשונות לחייו מובילה בסופו של דבר לקשיים בהתפתחות, והמשאבים שיידרשו לתיקון הנזק יהיו גדולים יותר מן המשאבים הנדרשים ליישום מדיניות מונעת, דהיינו תכניות התערבות.

למרות ההכרה בחשיבותן של שנות הילדות הראשונות כתקופה קריטית בהתפתחות, וקבלת המושג "איכות חברתית של ילדים", מחקרים, סקרים ותוצאות מבחני הישגים (גרינבאום, 1997; ווטקר, 1995 בתוך: דולב, 2005א) הציגו ממצאים אחרים. הממצאים העידו כי במדינות המודרניות ניכרים הבדלים ביכולתם של הילדים לממש את ההזדמנויות הניתנות להם, אף על פי שהמדיניות בתחום הגיל הרך ומערכות החינוך מציעות לכאורה "חינוך שווה לכול". מחקרים אלו הובילו למודעות לפערים חינוכיים בין ילדים החיים בתנאים סביבתיים משפחתיים שונים ולכן ננקטו שתי דרכים לסגירת פערים אלה: (א) פותחו תכניות התערבות שונות, שיידונו בהמשך; (ב) במקרים קיצוניים, ההגנה על שלום הילד מחייבת את הוצאתו מהבית ושליחת זכותו הטבעית לגדול במשפחתו. קבלת החלטה כזו מחייבת התחשבות בהשלכות על בריאותו הרגשית של הילד (זהותו, אהבת הוריו שאינם מתפקדים וכדומה [סלונים-נבו ולנדר, 2004]).

ילדים החיים בתנאי מצוקה ונזקקים לתכניות התערבות/הרחקה מהבית, מוגדרים כילדים בסיכון התפתחותי, סיכון שעלול למנוע מהם הישגים אקדמיים והשגת מעמד גבוה יותר בעתיד. חוקרים (גרינבאום, 1997; כרמל, 1999; דיין, 2001; קליין, 2000) מציעים חמש קטגוריות רחבות של גורמים לסיכון התפתחותי העלולים לפגוע בילדים בגיל הרך: גורמים דמוגרפיים (עוני, השכלה נמוכה, אבטלה); תנאים סביבתיים מסוכנים (עבריינות, סמים); שינוי אישי (מחלה, חוסר תפקוד); שינוי משפחתי (גירושין, שכול); שינוי חברתי (עלייה, הגירה).

חוסר מודעות מצד ההורה לנזקים שעלולים להשפיע על התפתחות ילדו מגביר את הסיכון. כרמל (1999) טוענת שהורה שאינו מודע לחומרת הנזק העלול להיגרם לילדו בשעת משבר או מצוקה ומבין את ילדו בדרך אגוצנטרית, כשלוחה של חוויה של עצמו, אינו מסוגל לשמש משען בטוח הנחוץ לילד להתפתחותו התקינה. יתרה מזאת, ליקויים התפתחותיים מולדים, כגון קשיים מוטוריים, בעיות קשב וריכוז וכדומה (דיין, 2001), מגבירים את הסיכון ההתפתחותי של הילד. להימצאותם של אחד או יותר מהגורמים הללו עלולות להיות השלכות על יציבות המסגרת המשפחתית. ככל שגורמי הסיכון רבים יותר כך רמת הפגיעות גבוהה יותר, והצורך בהתערבות לשיפור הנזקים גדול יותר. יחסי הגומלין בין הילד לסביבתו מתוארים במודל סיכון התפתחותי שהציגו כמה חוקרים (גרינבאום, אורבך ולבנדה, 1992 בתוך: קליין, 2000; Rutter, 1990 בתוך: דיין, 2001). מודל זה מתאר את גורמי הפגיעות האפשריים (סיכון) אל מול גורמי החסינות של הילד הרך. יכולת ההתאוששות של אדם קשורה למידה שבה הוא מסוגל להחלים או להתמודד בהצלחה עם המפגש השלילי עם הסביבה, ותלויה במאפיינים של הפרט, כמו ביטחון עצמי ומזג נוח, ובמערכות התמיכה העומדות לרשותו.

תכניות התערבות

במטרה להקטין ככל האפשר את הסיכון, לתמוך בילד הצעיר ולהביא להתאוששותו, החלו להפעיל בארצות הברית מערכות תמיכה ותכניות לקידום ולטיפול סביבתי, אשר פעלו תחילה כמחקרי חלוץ במקומות שונים בארצות הברית ובווריאציות שונות (Head Start), ולאור ההמלצות התפתחו ושונו.

תכניות דומות לילדים מסביבות מצוקה גובשו והופעלו משנות ה-60 וה-70 גם במדינות רווחה אחרות בעולם המערבי, בכלל זה מדינת ישראל, הדוגלת במדיניות של מתן הזדמנות שווה לילדים מרגע היוולדם (מיכאלוביץ, 1990; בן אריה, 1999; ברמן, רוזניק ופיליפס, 2002). בכל קהילה הוחלט להפעיל תכניות התערבות בהתאם לצרכיה, לכוחות הקיימים בה ולמשאבים העומדים לרשותה (צור, 1990).

חלק מן התכניות מטפלות בחסכים ספציפיים (קוגניטיביים, לשוניים) ונסמכות על מודלים תיאורטיים ביהיוריסטים; לעומתן, אחרות פועלות מתוך גישה אקולוגית כוללת יותר (שיפור איכות האינטראקציה אם-ילד) ונסמכות על מודלים אקולוגיים. מטבע הדברים, התכניות שמטרתן לטפל בחסכים ספציפיים מובנות יותר מן הפתוחות-כוללניות. בתכניות המובנות ההדרכה מתוכננת מראש, בעוד שבתכניות הפתוחות היא מתפתחת בהתאם לצרכים הספציפיים שמתעוררים. תכניות המתמקדות בהדרכת האם לטיפול בילד מופעלות בדרך כלל בבית; לעומתן, תכניות המתרכזות בהדרכת הצוות החינוכי ובעבודה עם הילד עצמו מופעלות במסגרת החינוכית שלו.

קליין (2000), דיין (2001) ואחרים מציינים, נוסף על הדגשת תקופת הילדות כתקופה קריטית, כי היחידה המשמעותית והמשפיעה ביותר בגיל הרך היא המשפחה, וטוענים כי בדרך כלל תכניות ההתערבות יעילות יותר כשהורים מעורבים ושותפים פעילים בהן. לכן, למרות העלויות

הגבוהות של תכניות התערבות אלה, עדיף להפעיל תכניות בבית המשפחה של הילד בשיתוף ההורים. מטרותיהן הכלליות של תכניות אלה הן: (א) לטפח את ילדי האוכלוסיות הנמצאות בסיכון; (ב) להעלות את דימוי ההורה בתפקידו כמחנך ילדיו (צור, 1990).

מעורבות ההורים בתכניות יכולה להתבטא בנושאים ובתחומים שונים, כגון ביצוע פעילויות משותפות עם הילדים, פיתוח מיומנויות הוריות, הגברת תחושת ביטחון ומסוגלות לטפל בילד, טיפוח עצמאות ויוזמה וכדומה. העצמת ההורים מתבטאת בשלושה היבטים:

1. **רכישת כישורי חיים בסיסיים**: ניהול תקציב וסדר יום ויכולת להשתמש באופן מושכל יותר במשאבים הנחוצים להם בקהילה (שירותי רווחה, שירותי בריאות), מעבר לטיפול הילד ולטיפול בו.
 2. **שיפור כישורים הוריים**: הבנת שלבי ההתפתחות של הילד, הצבת גבולות, יצירת קשר עם המסגרות החינוכיות של הילד.
 3. **קיום יחסים משפחתיים חיוביים**: שיפור היחסים בין הילד לאחיו, מעורבות האב בחינוך וכדומה.
- בעוד שכמה תכניות פותחו בישראל ("הוריים", "הט"ף", "אימרה", "פסיעות ראשונות"), אחרות "יובאו" מארצות הברית ומאירופה והותאמו אקולוגית לסביבה ("אתגר", "משחקיות", "מרכזי הגיל הרך") (דולב, 2005א).

תכניות התערבות שונות נסמכות על תיאוריות בסיסיות הקשורות בהתפתחות הילד הצעיר. בשנות ה-70 וה-80 עסקו תכניות אלה בעיקר בפרק הקוגניטיבי והלשוני בהתפתחות הילד. כיום קיימת נטייה במרבית התכניות להתייחס לילד באופן הוליסטי תוך הדגשת התחומים הרגשי והחברתי. יתרה מזאת, תכניות רבות נשענות על מודלים תיאורטיים, ששניים מהם, העומדים בבסיס תכניות התערבות רבות, מוצגים להלן:

א. **"אבני הדרך" של גרינספן ווידר (1995)**. מודל תיאורטי בסיסי זה מתאר שישה סוגים של כישורי תפקוד רגשיים, המושתתים על שישה שלבים מוקדמים וקריטיים להתפתחות תקינה ובריאה של הילד. שלושה היבטים בעולמו של הילד משפיעים על המידה שבה הוא רוכש את אבני הדרך הללו: היבט ביולוגי, הקשור לפוטנציאל הנוירולוגי או לקשיים המגבירים או מעכבים את תפקודו של הילד; דפוס האינטראקציה של הילד עם מבוגרים משמעותיים בחייו (הוריו, סבים וסבתות ומחנכים); ודפוס המשפחה, התרבות והסביבה המורחבת. התנסויות רגשיות מתאימות בכל אחד מששת השלבים תורמות לפיתוח כישורים קריטיים בתחום הקוגניטיבי, החברתי, הרגשי, הלשוני והמוטורי, כמו גם לפיתוח תחושת העצמי. ילדים שאינם בעלי צרכים מיוחדים מצליחים בדרך כלל לרכוש כישורים אלה בקלות יחסית. לעומתם, ילדים בעלי קשיים ביולוגיים וילדים שחוו אינטראקציות בלתי תקינות מתקשים ברוב המקרים לרכושם. הבנת היכולות והקשיים שלהם ועבודה ישירה עמם עשויות לסייע להתפתחותם התקינה. לכן תכניות התערבות המופעלות כיום שמות להן למטרה לסייע לילדים בגיל הרך לעבור את "אבני הדרך" (השלבים) כדי לאפשר להם התפתחות תקינה.

ב. **תורת התיווך (טל, 1996; פוירשטיין, 1993; קליין, 1984; 1985)**. תורת התיווך מייחסת את השונות בפעילות ובגמישות הקוגניטיביות של אנשים לאיכות האינטראקציות

המצטברות שחוו אנשים בכלל וילדים בפרט. לפי תורה זו, הלמידה המאפיינת ילד צעיר היא למידה מתוך אינטראקציות משמעותיות עם המבוגרים הקרובים אליו בתחילת החיים (אם או הורים). לפי תורת התיווך, ההורה מלמד את הילד ומסייע לו להסתגל לסביבה (ללמוד דרכה על העולם ולהתאקלם בה). תגובת ההורה לילד וההתייחסות לתגובותיו נקראות "למידה מתווכת". תהליכי התיווך מאפשרים לילד ללמוד בדרכים יעילות יותר, לפתח גמישות מחשבתית ולהסתגל טוב יותר לסביבתו. ילדים שאינם זוכים לחוויות מעשירות ולאינטראקציות של תיווך נעדרים את הצורך לחקור את סביבתם או לבטא את עצמם כך שאחרים יבינו אותם. הם חושבים בצורה אגוצנטרית ועלולים לסבול בעתיד מקשיי למידה. פוירשטיין (1993) וקליין (1985) מתארים את הילדים הללו כחסרי יכולת לחפש משמעות, להתרגש מדברים שונים ולנסות להבין אותם. תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית מייחסת לאנשים המתווכים בין עולם הגירויים ה"גולמי" לבין הילד תפקיד מרכזי בלמידה, ולפיכך חשוב מאוד לשלב את ההורים, שהם המתווכים הראשונים בין הילד לעולם, בתכניות ההתערבות השונות, וחשוב להקנות להם כלים להעשרת הילד בדרך חווייתית ומשמעותית.

פוירשטיין (1993) הגדיר 12 מאפיינים לאינטראקציה הורה-ילד, ואילו קליין (1985) תרמה את היישום השיטתי של תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית בהגדירה אופרטיבית את חמשת הפרמטרים הראשונים, המקובלים גם היום בשימוש יומיומי: כוונה והדדיות; משמעות; טרנסצנדנטיות; ביקורת וויסות; תחושת יכולת.

התיאוריות השונות והעקרונות הללו הובילו לתכנון, להפעלה ולהערכה של תכניות התערבות בארץ.

תפקידי המסגרות החינוכיות בקהילה

כדי לייעל תכניות התערבות יש להשתיתן על מערכות התמיכה הטבעיות בקהילה: המשפחה המורחבת, מעון יום, תחנה לבריאות המשפחה, הלשכה לשירותים חברתיים (צור, 1990).

לכן, לעתים, אחת ממטרות התכניות הביתיות היא לקשור קשרים ורשתות תמיכה בין כל הגורמים המטפלים בילד. כך, במקביל לעבודה עם המשפחה בבית, מקיימים ראשי התכנית והמדריכות קשר עם התחנה לבריאות המשפחה, עם המחלקה לשירותים חברתיים, עם המסגרת החינוכית שהילד מבקר בה ועם גורמים טיפוליים נוספים המטפלים בילד. הקשר למסגרת החינוכית עשוי להתבטא בתצפיות, בשיחות עם גורמים שונים ובהעברת אינפורמציה הדדית בין כל הגורמים הללו.

מחקרים הוכיחו כי מלבד כל אלה, לאיכות הטיפול במסגרות החינוכיות יש השפעה מכרעת על התפתחות הילד הצעיר (דיין, 1997; קוגלמס ושמעוני, 1989; קליין, 1984; רוזנטל, 1985; רוזנטל ושמעוני, 1998). רוזנטל (1985) סיווגה את המרכיבים הקובעים את איכות הטיפול לשתי קבוצות עיקריות: מרכיבים ארגוניים ומרכיבים תוכניים.

1. **מרכיבים ארגוניים** כוללים את גודל הקבוצה, צפיפות המבנה, היחס המספרי בין הילדים למטפלות, רמת ההשכלה וההכשרה של המטפלות ותדירות תחלופתן.
2. **מרכיבים תוכניים** כוללים את אפיון מגע הגומלין בין הילד למטפלות (תגובתיות מהירה, מגע פיזי, תקשורת מילולית) והמגעים בין הילד לילדים אחרים, הסדר והארגון שבדרכי ההפעלה, הקביעות מול ההשתנות וכדומה.

מכאן שבהפעלת תכניות התערבות קיימת חשיבות רבה לאיכות המסגרת, המשפיעה במיוחד על ילדים החיים בתנאי מצוקה. איכות נמוכה במרכיביה הארגוניים והתוכניים של המסגרת עלולה לסכן את הילד, בעוד שאיכות גבוהה במרכיבים אלה משמשת בסיס לחיזוק ביטחונו של הילד ותורמת להתאוששותו ולחסינותו בגיל הרך (כרמל, 1999).

סקרים והערכת תכניות התערבות לגיל הרך

בשנים האחרונות נערכו בארץ כמה מחקרי הערכה וסקרים בתחום ילדים בגיל הרך במשפחות מצוקה לאור שיעור גבוה יותר של ילדים בסיכון בגיל הרך בקרב קבוצות אוכלוסייה מסוימות, ניצול מועט של שירותים וקושי בהסתגלות למסגרות ובהישגים כבר בשנים הראשונות לשהותו של הילד במערכת החינוך למרות השירותים הניתנים בגיל הרך, כגון מערך מעונות יום מפוקחים ומסובסדים ורשת ארצית של גנים ציבוריים מסובסדים ברובם לגילאי שלוש עד חמש, מגוון תוכניות תמיכה והעשרה ותמיכה מיוחדת לילדים בסיכון, דמי לידה, קצבאות ילדים, קצבאות להשלמת ולהבטחת הכנסה וקצבאות למוגבלים, ביטוח בריאות, תחנות טיפת חלב ומערך מרכזים להתפתחות הילד (דולב, 2005ב'). לדברי דולב, הסיבות לכך נעוצות הן באתגרים הנובעים ממאפייני האוכלוסייה וצרכיה (הטרונות רבה, תהליכים מואצים של שינוי חברתי בקרב קבוצות מסוימות, פערים כלכליים-חברתיים משמעותיים בין קבוצות בסביבה המשפחתית והבדלים גדולים בתשומות הניתנות לילדים – חלק מהילדים חווים פערים בין ציפיות הבית לציפיות הסביבה) והן באתגרים הנובעים ממגבלות של מערכת השירותים (מגבלות בפיקוח על חלק מהמסגרות לתינוקות עד גיל שנתיים, מגבלות איכות משמעותיות במעונות היום ומחסור בגני ילדים במגזר הערבי. למרות שיעורי ההשתתפות הגבוהים יחסית בגנים, קיימים פערים גדולים בכניסתם של תלמידים שונים לכיתה א'. במגוון רחב של תכניות העשרה ותמיכה, שרובן אינן רב-תחומיות, ובתכניות ה"מבוססות" בולט עדיין דגש קוגניטיבי ולא רגשי-חברתי). קשיים נוספים העולים בהפעלת התכניות מעידים כי מרביתן פועלות ברמה מקומית ובהיקף מוגבל, מרביתן אינן נמשכות לאורך זמן, לרובן אין מקור מימון קבוע ויציב, חלקן אינן מגיעות לילדים בסיכון, קיים כיסוי נמוך יחסית בשירותי רווחה לתכניות ייחודיות לילדים בסיכון, והמענה המרכזי הניתן לילדים בסיכון הוא מעונות יום ומשפחותונים. תכניות קיימות לילדים בסיכון, כמו מועדוניות לגיל הרך ומעונות רב-תכליתיים, ותכניות כמו "הקן", "דרור", "משפחות" – פועלות רק במספר מועט של יישובים. טענה נוספת שהועלתה כלפי מערך השירותים לגיל הרך בישראל הייתה שהוא אינו יוצר מארג כולל המסוגל לספק מענה מקיף לאוכלוסיות שונות בשל כמה סיבות: חלוקת האחריות בין גורמים שונים, קשיי התיאום בין השירותים, היעדר מדיניות כוללת ומקובלת על כולם, התייחסות מעטה להורים והיעדר מידע על הקשיים, הרצונות וההעדפות של נותני השירותים לעומת אלה של המשפחות. ההמלצות לאור מידע זה היו: מתן פיצוי הולם

לפערים, מתן תשומת לב לשונות החברתית בתכנון התכניות הפעילות בגנים ובשירותים אחרים, מתן תשומת לב לשונות החברתית בהכשרת כוח אדם והתכוונות לאוכלוסיות השונות, מתן תשומת לב להורים, ליחסים לשירותים ולרצונותיהם והקשבה לקשייהם, התאמת המסרים למציאות וליכולותיהם של ההורים, מתן תשומת לב לילדים בסיכון, טיפוח חשיבה מערכתית.

בסקר שנערך בקרב יוצאי קווקז ועסק ברווחתם של ילדים בגיל הרך יוצאי קווקז ושל בני משפחותיהם (לייטנר-שורק, גרבר וריבקין, 2005) נמצא כי מתחוללים שינויים במבנה המשפחה, מצבן הכלכלי של המשפחות קשה יותר בהשוואה לכלל האוכלוסייה היהודית, קיימים פערים בולטים במוכנותם של הילדים לכיתה א', הקשורים ככל הנראה לרקע האורייני-לימודי של המשפחה, וקיימת מוכנות גדלה לצריכת שירותים. הקווים המנחים שהוצעו לאור הממצאים הללו היו להתאים את השירותים לתהליכי השינוי בחברה ובמשפחה, לחזק את המשפחות מבחינה כלכלית על ידי יצירת מקורות תעסוקה והכשרה מקצועית עדכנית, לתמוך באמהות עובדות בדרכים שונות כגון הארכת יום הלימודים, לסבסד תוכניות העשרה, להכין את הילד לכיתה א' על ידי חיזוק השפה העברית, האוריינות והחשיבה, לעודד את השתתפות הילדים בפעילויות העשרה באמצעות תכניות מותאמות ונגישות ולהפיץ מידע על אודות תכניות שונות ועל אודות השימוש בתחנות טיפת חלב ובגני הילדים כבסיס לפעילויות.

מחקר אורך שעקב אחר ילדים שטופלו במרכז ההתפתחותי לגיל הרך העלה כי איתור מוקדם של ליקויים התפתחותיים בגיל הרך וטיפול בילדים בשלב שבו ניתן עדיין לשנות את הפרוגנוזה ההתפתחותית ולמנוע רצף "נזקים" מצטבר תרמו לעלייה משמעותית בהישגי התלמידים בהמשך לימודיהם עד להשגת תעודת בגרות. ממצאי המחקר העידו כי 72.9% סיימו 12 שנות לימוד ומתוכם 56% זכאים לתעודת בגרות (ויזל ונבון, 2001).

מחקריהן של קליין (2000) ושל דולב (2005) הובילו לכמה מסקנות חשובות:

1. לא כל תכנית התערבות מתאימה לכל ילד ולכל משפחה. לכן יש צורך להתאים תכנית לאוכלוסייה ספציפית, ולהגדיר מראש את אוכלוסיית היעד ואת מטרות התכנית.
2. לא ניתן להילחם בעוני או לסגור פערי התפתחות באמצעות תכנית התערבות מוגבלת בזמן. תכנית התערבות יעילה רק אם היא נמשכת לאורך זמן או שהנהנים ממנה זוכים להמשך טיפוח בדרכים נוספות.
3. הילד בגיל הצעיר הוא חלק אינטגרלי ממשפחתו וממסגרות החינוך שהוא מבקר בהן. ההורים והמחנכים הם מטפלים משמעותיים, הנמצאים בקשר עם הילד ולרוב גם מעוניינים לקדמו ולתרום לו ככל האפשר. כאשר ההתערבות מכוונת כלפי המטפלים המשמעותיים (הורים ו/או מחנכים), התכנית תהיה מועילה יותר. ההורים או המחנכים זקוקים לתמיכה גם מעבר לשעות הפעלת התכנית, ולעתים גם לאחר תום ההפעלה. חשוב שיהיו גורמים מסייעים שיתמכו בהורים ובמחנכים לאורך זמן.
4. השותפות הפעילה של המחנך המשמעותי עם אנשי המקצוע בהפעלת התכנית חיונית להצלחה מרבית ולקידום הילד. איש מקצוע אינו יכול לפעול בצורה יעילה ללא סיוע מצד גורם משמעותי לילד.

5. בתכנית התערבות יש להתייחס לשלושה ממדים בסיסיים: ידע ומיומנות; המשכיות התכנית; ושותפות של הסוכנויות נותנות השירות ומקבליו, שהם נותני השירותים המקצועיים המטפלים בילד ובסביבתו וההורים או המחנכים.
6. חשוב שהגורמים המקצועיים (רופא, פסיכולוג, עובד סוציאלי) יהיו בעלי הידע והמיומנויות המתאימים לסייע למשפחה ספציפית על מנת לענות על צרכיה ועל צורכי הילד. היעדר שיתוף פעולה בין השירותים השונים הוא הסיבה העיקרית שעליה הצביעו קובעי מדיניות מרכזיים להיקף המוגבל של תכניות התערבות ולהיעדר מענים כוללניים במערכת השירותים.

טירת כרמל, צרכיה והרקע לתכנית "ביחד"

טירת כרמל שוכנת למרגלות הכרמל, בואכה חיפה. היישוב הוקם בשנת 1949, קיבל מעמד של מועצה מקומית בשנת 1951 ומעמד של עיר בישראל בשנת 1992. בעיר מתגוררים כ-20,000 תושבים בני עדות שונות. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (דצמבר 2001), העיר מדורגת בדירוג חברתי-כלכלי בינוני (5 מתוך 10) (מתוך: טירת כרמל: אתר העירייה, <http://www.tirat-carmel.muni.il>).

בטירת כרמל אותר פלח נכבד של אוכלוסייה של ילדים בסיכון, שעבור חלק ממנו פותחה תכנית "ביחד".

תכנית "ביחד" נועדה לתת מענה לילדים בני שנה עד שלוש הנמצאים בסיכון התפתחותי ושהסיבה שהם גדלים בה מתקשה להתמודד עם הפערים ההתפתחותיים שלהם, שיגדלו במהלך השנים. מרכז הפעו"ט (מרכז העשרה, פעילות וטיפול לגיל הרך בטירת כרמל), המפעיל תכנית זו, מפעיל תכניות נוספות במטרה להתמודד עם בעיות אלה: "תכנית העשרה" – תכנית הדרכה ביתית שמטרתה מניעתית; "התחלה טובה" – תכנית לילדים מגיל הלידה עד שנה; תכנית "ביחד", שבה עוסק דו"ח זה, המספקת הדרכה בבית לאמהות לילדים בסיכון הנמצאים במעון; תכנית "בית וגן" לבני שלוש עד חמש; ותכנית "ניצנים" לבני חמש עד שבע, המטפלת בילדי גן ובתלמידי כיתה א'. כל התכניות נועדו לסגור פערי ההתפתחות של ילדים בסיכון התפתחותי כדי שכולם יגיעו, בסופו של דבר, לרמת ההישגים הנדרשת בקרב בני גילם, וליצור רצף של סיוע למשפחות לאורך זמן.

מעריך ההערכה

הערכת תכנית "ביחד" נמשכה כ-20 חודשים, מנובמבר 2004 ועד יוני 2006. הדו"ח הנוכחי מציג נתונים שנאספו בתקופת הערכה זו, סיכום משמעותם והמלצות להמשך.

אוכלוסיית היעד והקבוצה הנבדקת

תכנית "ביחד" פותחה והופעלה על ידי מרכז הפעו"ט בטירת כרמל, לאחר שהתברר למפעילי המרכז כי קיים פלח אוכלוסייה שאינו צורך את שירותי המרכז אך זקוק להם. מדובר באוכלוסייה של משפחות בסיכון גבוה, שקיים בהן שילוב של צריכת סמים במשפחה, פער סביבתי או ראשוני, קשיים בהורות, אלימות ומצב כלכלי קשה. המשפחות מוכרות במחלקה לשירותים חברתיים ומקבלות שירותים שונים, אך ידוע כי קיים קושי בתפקוד ילדי המשפחות הללו, וקיים סיכון הנובע מהזנחה ומסכנה לבריאותם ולרווחתם של הילדים. לצד תכניות אחרות שמפעיל מרכז הפעו"ט לבני גילים שונים, נועדה תכנית "ביחד" לטפל בכ-50-70 משפחות פוטנציאליות שלהן ילדים בני שנה עד שלוש שנים המשולבים במעון יום, עקב קשיים של הוריהם לטפל בהם בבית. כוונת המפתחים הייתה שכל המשפחות העונות לקריטריונים הללו ייהנו מן התכנית ("עולים חדשים וותיקים, אמהות לילד ראשון ואמהות ברוכות ילדים, אמהות בגירות ואמהות צעירות מאוד, בנות עשרה") (מתוך: תכנית "ביחד", מרכז הפעו"ט טירת כרמל, עמ' 12).

אוכלוסיית היעד של תכנית "ביחד" היא האם והילד או הילדים שגילם מתאים לתכנית, ושתנאי הכרחי להשתתפותם היה ביקור במעון.

בשנה הראשונה (2004-2005) הופעלה התכנית בארבעה מעונות בטירת כרמל, ובשנה השנייה (2005-2006) נוסף מעון חמישי. גיוס המשפחות תוכנן להימשך שלוש שנים, כך שבכל שנה יעלה מספר הילדים המשתתפים בתכנית מ-50 ילדים בשנה הראשונה עד 75 ילדים בשנה השלישית. צפויה הייתה נשירה של 15 משפחות (20%) מן התכנית. לוח 1 מציג את הקבוצה הנבדקת במהלך שתי שנות ההערכה.

לוח 1: תיאור הקבוצה הנבדקת במהלך שנתיים

שנה בתכנית	סוג הפעילות	מספר הילדים המתוכנן	מספר ילדים שהשתתפו בתכנית	עזבו בתום השנה הראשונה	צפי להצטרפות לתכנית	הצטרפות בפועל של ילדים חדשים
ראשונה	הדרכה ביתית	50	33 (66%)	11	-	-
שנייה	הדרכה ביתית	67	29 (43%)	-	20	7
	הדרכה קבוצתית	לא תוכנן מספר הקבוצות שייפתחו	2	-	-	-

מלוח 1 עולה כי היה פער בין מספר הילדים הצפוי לבין מספר הילדים שהשתתפו בפועל בתכנית. בפועל, בשנה הראשונה השתתפו בתכנית 33 ילדים. לפי התכנון המקורי צפו שבשנה השנייה יצטרפו לתכנית 20 משפחות חדשות, אך בפועל מספר הילדים המשתתפים בתכנית היה קטן ממספרם שנה קודם לכן. מנתוני השנה השנייה עולה כי 67 ילדים שנמצאו בעלי קריטריונים מתאימים להשתתפות בתכנית הופנו על ידי הלשכה לשירותים חברתיים למעונות יום. רק 29 מתוכם השתתפו בתכנית "ביחד". 16 ילדים קיבלו טיפולים במסגרות אחרות (בית יה"ל, פרויקט משפחות, מעונית, ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה, יחידה פסיכיאטרית, קלינאי תקשורת, "בית וגן" ופעילות קבוצתית) ו-22 ילדים לא טופלו כלל במסגרות (שש משפחות סירבו לקבל הדרכה ביתית, שמונה משפחות לא קיבלו הדרכה מסיבות שונות, ארבע משפחות לא קיבלו הדרכה עקב מחסור בכוח אדם, ארבע עזבו את מעון היום מחוסר אמצעי תשלום, ועל כן הוצאו מן התכנית). סיבות נוספות לפער בין הרצוי למצוי יידונו בהמשך הדו"ח.

אף על פי שההדרכה נועדה לאם ולילד או לילדים המשתתפים בתכנית, ברוב המקרים השתתפו במפגש, מלבד האם והילד/ה, גם האב ו/או אחים ואחיות. ממוצע המשתתפים בכל מפגש ביתי היה הן בשנה הראשונה והן בשנה השנייה שלושה אנשים. בשנה הראשונה צוין ב-23 דיווחים מתוך 63 (37%) על השתתפות ארבעה עד שישה אנשים במפגשים, ובשנה השנייה צוין ב-14 דיווחים מתוך 50 (28%) על השתתפות ארבעה אנשים ויותר במפגשים.

הסגל שביצע את התכנית מנה בשנה הראשונה חמש מדריכות ובשנה השנייה שמונה מדריכות ביתיות ושתי מנחות, שאחת מהן הייתה רכזת התכנית (בשנה הראשונה היו שלוש מנחות למדריכות, לקראת סוף השנה עזבה אחת המנחות ונותרו שתיים). כל מדריכה טיפלה בשתיים עד ארבע משפחות המשתתפות בתכנית, כל מנחה הנחתה ארבע מדריכות, ושתי המנחות קיבלו אף הן הנחיה (ראו סעיף "הדרכת הצוות והכשרתו לתכנית"). המדריכות והמנחות היו נשות מקצוע אקדמאיות בתחומי טיפול שונים (עובדות סוציאליות, מרפאות בעיסוק וכדומה). המדריכות שגויסו היו צעירות מאוד, רובן לא נשואות או נשואות ללא ילדים.

כלי ההערכה ושיטת איסוף הנתונים

במהלך ההערכה נעשה שימוש במגוון כלים (ראו פירוט בנספח 5): נותחו פרוטוקולים של דיונים, מסמכי הקמת התכנית ומסמכים נוספים הנוגעים לה, נאספו שאלוני דיווח חודשיים שמילאו המדריכות ודפי דיווח ועמדות רבע שנתיים שמילאו מדריכות ומנחות לגבי ההנחיה. בשל מיעוט השאלונים הרבע שנתיים שהתקבלו לא ניתן היה לבצע לפיהם בדיקות של מהימנות ותוקף מבנה. נאספו שאלוני עמדות של אמהות, שהועברו רק בשנת ההערכה הראשונה (ראו סעיף שלבים א'-ב': איתור המשפחות, גיוסן ויצירת קשר עם המשפחות) ושאלוני דיווח על תצפיות במעון, נערכו ראיונות מובנים למחצה, ראיונות מזדמנים, תצפיות בוועדות היגוי, תצפיות בהדרכת צוות, תצפיות בהדרכת אמהות בבתיים ותצפיות במעון ובמשחקייה (ראו פירוט בנספח 5). אף על פי שצוות ההערכה ניסה שוב ושוב לעודד מילוי שאלונים, הן בשנה הראשונה והן בשנה השנייה, לא נתקבלו כל שאלוני הדיווח החודשיים על הדרכה במשפחות, וכן לא נתקבלו כל שאלוני הדיווח הרבע שנתיים על הנחיה מידי המדריכות והמנחות של התכנית. מספר רב של שאלונים מולא בדיעבד, תוך הסתמכות על דפי דיווח פנימיים שהועברו באופן שוטף לרכזת התכנית, ולא בכל

השאלונים שהועברו לידי צוות ההערכה ניתנו תשובות על כל השאלות (המספרים המופיעים בלוחות הדו"ח מעידים על מספר התשובות בפועל). במשך השנתיים התקבלו רק שאלונים בודדים על תצפיות במעונות. בשנה השנייה שונו כל השאלונים על פי בקשת חברי הצוות, כיוון ששאלוני הדיווח היו לדבריהם מסורבלים ולא נתנו תמונה נאמנה על המתרחש בהדרכות הביתיות. על כן לא ניתן היה לערוך השוואות בכל הפרמטרים שנותחו בדו"ח הביניים.

מוקדי ההערכה ומטרתה

מרכיבי התכנית ותהליך ההטמעה שלה הוערכו על פי המודל של סטייק (Stake, 1967). מודל זה מכיל שלושה רכיבים עיקריים: **תנאים מוקדמים** להפעלת התכנית; **מהלך ואופן ביצוע** התכנית; **תוצרי התכנית והשלכותיהם**. ממצאי הדו"ח מאורגנים על פי רכיבי המודל: סעיף התנאים המוקדמים דן ברקע לתכנית, במטרותיה ובמדדי ההצלחה שלה. הסעיף השני דן במהלך הביצוע ועוסק בהפעלה, בהכשרה ובהנחיה, בתקשורת בין הגורמים השונים, בקשיים ובדילמות שעלו במהלך ההפעלה, בבקרה ובתכנון ליציאה מן התכנית. הסעיף השלישי דן בתוצרים ועוסק בעמדותיהם של משתתפי התכנית, בקידום מטרותיה ובתוצרי הלוואי שלה.

לוח 2 מציג את השימוש בכלי ההערכה בזיקה למוקדי ההערכה.

לוח 2: כלי הערכה בזיקה למוקדי ההערכה

מוקד	מסמכים	תצפיות בשיבות	תצפיות בפעילויות	ראיונות	שאלונים
בתחומי רקע, הרקע לפיתוח תכנית "ביחד"	✓	✓		✓	
הגדרת מטרות התכנית	✓			✓	
מדדי ההצלחה של התכנית	✓			✓	
בתחום הביצוע הפעלת התכנית בזיקה לתכנון שנקבע מראש	✓	✓	✓	✓	✓
הנחיה והכשרת הצוות	✓		✓	✓	✓
תקשורת בין הגורמים השונים	✓	✓		✓	✓
קשיים ודילמות	✓	✓	✓	✓	✓
תהליכי בקרה	✓	✓	✓	✓	✓
תהליכי יציאה מן התכנית:		✓		✓	
phasing out					
בתחום התוצרים מענה הפעילויות על צורכי לקוחות	✓		✓	✓	✓
התכנית					
קידום מטרות התכנית	✓	✓	✓	✓	✓
תוצרי לוואי			✓	✓	✓

מלוח 2 עולה כי כל אחת משאלות ההערכה נבדקה באמצעות שני כלים לפחות כדי להגדיל את תוקף הממצאים.

ממצאים

רקע, תשומות ותנאים מוקדמים

תכנית "ביחד"

תכנית "ביחד" היא תכנית ייחודית שנועדה לתמוך בהורים בשלב מוקדם של חיי ילדיהם, גילאי שנה עד שלוש שנים, ולהוות תכנית מניעה לילדים הנמצאים בסיכון. התכנית כוללת הדרכת הורים וילדיהם המשולבים במעונות יום. ילדים אלה הופנו למעונות היום על ידי הלשכה לשירותים חברתיים בטירת כרמל. התכנית משולבת בשגרת יומם של הילד ושל המשפחה ומגבירה את מעורבות ההורים ואת הקשר שלהם עם המסגרת החינוכית (המעון). יתרה מזאת, התכנית מופעלת כחלק ממערך תכניות טיפוליות וחינוכיות אחרות במרכז הפעו"ט ונהנית מאפשרויות הטיפול הרחבות של המרכז, המאפשרות טיפול רחב יותר בצורכי הילד ומשפחתו.

התכנית פותחה על סמך עיון בספרות מחקרית ומשלבת גישות חינוכיות וטיפוליות תוך התאמה לצורכי כל משפחה, הדגשת הקשר האישי, המשפחתי, הקהילתי והתרבותי של כל משפחה וחיזוק דפוסים יעילים בתפקודה. התכנית כוללת את הרכיבים הבאים: הדרכה אישית לאמהות; מפגשים קבוצתיים להורים וילדיהם; מפגשים להורים בלבד (סדנאות בנושאים שונים, שרוב ההורים מתמודדים אתם); מפגשים ותצפיות על הילדים במעונות היום; שיחות עם צוותי המעונות; והדרכה לצוות המפעיל את התכנית.

תכנית ההתערבות "ביחד" משלבת את הטיפול בבית עם השהייה במעון ומנסה לתת טיפול מערכתי למשפחות הזקוקות לתכנית באמצעות שיתוף פעולה עם גורמים נוספים המטפלים בילד. יחד עם זאת, הקריטריון לגיוס משפחות, המחייב את השתתפותו של הילד במעון, מונע מילדים שאינם מבקרים במעון מסיבות שונות את ההטבה שמקנה התכנית, אף על פי שמרכז הפעו"ט מתכנן עבור משפחות אלה תכניות אחרות.

הגדרת מטרות התכנית ואופן הפעלתה

מטרת העל של כל תכניות ההתערבות לילדים בטירת כרמל היא מניעת היווצרות פער התפתחותי על רקע סביבתי וקידום כל ילדי טירת כרמל להישגים התפתחותיים המתאימים לבני גילם. קידום זה הוא בסיס להתקדמותם של הילדים בבית הספר ובחיים (פרוטוקול דיון בוועדת ההיגוי, 25.11.04).

המטרות הכלליות של תכנית "ביחד" היו ראשית, לשפר את איכות האינטראקציה בין ההורים לבין ילדיהם במטרה לתרום להתפתחותם של ילדים אלה החל מהגיל הרך; שנית, לצמצם את הפער בין הגישות והתפיסות החינוכיות של ההורים לבין אלה של הצוות החינוכי במעון היום ולהדק את הקשר בין ההורים לבין המסגרת; ושלישית, להכיר צדדים שונים של הילד העומד במרכז התכנית תוך מיקוד תשומת הלב בהתפתחותו הרגשית והתחשבות במערך ובהקשר המשפחתי. לצורך השגת מטרות אלה חשוב להפעיל את התכנית בשיתוף עם שירותי תמיכה נוספים ולהקפיד על רצף טיפולי (מעון והדרכה ביתית). לפי היגיון זה, אחד התנאים המוקדמים

להשתתפות בתכנית היה שילוב הילד במעון יום. הרציונל לכך היה שהשהייה במעון מספקת לילדים בסיכון העשרה, טיפול נאות, ביטחון ובטיחות, ולצדה יש לשפר את איכות ההורות בשעות שבהן הילדים נמצאים במחיצת הוריהם.

מטרות ההדרכה לאמהות בתכנית "ביחד". ההדרכה לאמהות נועדה לקדם את שתי המטרות הכלליות הראשונות שהוצגו לעיל.¹ להלן יוצגו מטרות מפורטות להדרכת האמהות בבתים כפי שהוגדרו במסמך ההצעה מתאריך 9.9.02 :

- הקניית ידע לאמהות להתמודדות יעילה עם גידול הילדים.
- הקניית כלים לאמהות להתמודדות יעילה עם גידול הילדים.
- שיפור איכות האינטראקציה אם-ילד (אינטראקציה זו יכולה לבוא לידי ביטוי ביכולת של האם לעשות שימוש בכלים שקיבלה מן המדריכה גם כשזו אינה לידה, לשחק עם הילד בעצמה ללא הדרכה, לחנך אותו ולדאוג לצרכיו).
- זימון חוויות משותפות מהנות – שיפור האינטימיות.
- שינוי דפוסי ההתנהגות של ההורים כלפי הילדים בתכנית: התמדה, גילוי אחריות, השתתפות, מעורבות, שיתוף וכדומה (שינוי ההתנהגות יכול לבוא לידי ביטוי למשל בכך שהאם תודיע מראש על ביטול מפגש, תשב על השטיח לשחק עם בנה/בתה, תכבה את הטלוויזיה בעת המפגש עם המדריכה, תשתף את המדריכה בחוויות הילדות שלה – שיתוף רגשי וכדומה).
- מתן תמיכה אישית וקבוצתית לתהליך ההורות, העלאת מודעות ההורים לצורכי הילדים (תמיכה אישית יכולה להוביל לעלייה בביטחון העצמי, לעזיבת בית החמות/האם ומעבר דירה שיוביל לחיים עצמאיים).
- שיפור עמדותיהם של ההורים כלפי התכנית וכלפי הרשויות התומכות במשפחה (שינוי העמדה יכול לבוא לידי ביטוי בכך שהאם ממליצה על התכנית לבני משפחה ולחברות, ומביאה לתכנית אנשים נוספים; שהאם חושבת על טובת הילד וחדלה להתחשב ב"מה אומרים אחרים").
- הידוק הקשר בין ההורים לבין מסגרת מעון היום.
- חיזוק הקשר בין ההורים לבין תכנים לימודיים במסגרת החינוכית.

על פי ההצעה שהוגשה לביטוח הלאומי (תכנית "ביחד", מרכז הפעו"ט טירת כרמל, 2002, עמ' 12) סגל התכנית יפעל בשתי רמות: ברמה המערכתית, רכזת התכנית ומנהלת מרכז הפעו"ט תחזקנה את הקשרים המקצועיים בין הגופים הקהילתיים כדי לייעל ולשפר את התמיכה במשפחות; ברמת התכנית, המנחות תתמוכנה במדריכות ותעודדנה אותן לא לוותר על משפחות ועל הקשר עם המשפחות למרות הקשיים שיעלו. משאלוני הדיווח של המנחות עולה כי הן תפסו את תפקידן בהנחיית המדריכות ובתמיכה בהן בשני מישורים: רגשי ומקצועי, המפורטים להלן:

המישור הרגשי: תמיכה רגשית ומקצועית במדריכה.

¹ לא ניתן פירוט למטרה השלישית, אף כי במהלך ההדרכות הייתה התייחסות למטרה זו.

המישור המקצועי :

- היכרות טובה עם המדריכה במטרה לבחון את התאמתה לתפקיד.
- חידוד הגדרות תפקיד.
- הקניית ידע ומיומנויות למדריכה.
- שיפור תפקודה בהדרכה.

ביצוע התכנית

פעולות ההכנה וההתארגנות

לפני ביצוע התכנית בפועל ערך צוות התכנית ניסוי על מספר מצומצם של משפחות ללא מימון המוסד לביטוח לאומי. במהלך תקופה זו יצר הצוות קשרים הדוקים עם כל הגופים המטפלים (המחלקה לשירותים חברתיים, צוות מרכז הפעו"ט, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, בית יה"ל ועוד), הן במטרה להתייעץ ולהפנות משפחות לגופים הנחוצים בעת הצורך והן כדי להתמודד עם מגוון הבעיות שמהן סובלות משפחות אלה. הלמידה מן הניסוי הולידה את הרציונל של התכנית ואת תכנית ההפעלה.

לקראת הפעלת התכנית אותרו ארבע מדריכות שתחום התמחותן האקדמי היה רלוונטי להדרכת המשפחות. כל אחת מהן הייתה אחראית לגיוס כעשר משפחות לתכנית ולהדרכתן. מבנה זה הטיל עומס כבד על המדריכות, והוחלט להוסיף מדריכות לתכנית. עד תום שנת ההערכה השנייה פעלו בתכנית שמונה מדריכות, שטיפלו כל אחת בשתיים עד ארבע משפחות של התכנית.

הדרכת האמהות בבתים

ליבת התכנית הייתה ההדרכה האישית של האמהות בבתיהן. הדרכה זו נועדה לחולל שינוי בין מפגש למפגש בדפוסי ההתנהגות של האמהות בביתן, לאפשר להן לחוות חוויות טובות יותר של הורות, לחוות קשר קרוב יותר עם הילדים ולהחזיר להן את האחריות לחינוך ילדיהן, נוסף על שילובם של הילדים במעון היום. הדרכה אישית זו התבצעה במהלך שתי שנות הפעילות בתכנית. חלק זה בוצע בחמישה שלבים המתוארים להלן :

שלב א' : איתור משפחות שאובחנו בעבר וילדיהן שולבו במעונות יום, ומתאימות לתכנית ההתערבות;

שלב ב' : יצירת קשר עם המשפחה;

שלב ג' : מיסוד הקשר : קביעת מפגשי הדרכה שבועיים עם המדריכה הביתית;

שלב ד' : הצבת מטרות להדרכה בבתים – גיבוש תכנית עבודה;

שלב ה' : פעילויות ההדרכה הביתית – כינון מפגשים שבועיים רצופים עם המשפחה.

כל מפגש הדרכה נמשך שעה ונערך בבתי האמהות. לעתים, כשבני המשפחה הקשו על קיום המפגש, הוא נערך בלית ברירה במקומות אחרים. בדרך כלל השתתפו במפגשים האמהות והילד שבתכנית, אך בחלק מן המקרים נוצר קשר עם האב, או שהאב נכח במפגש. המפגש הראשון יוחד להיכרות ולתיאום ציפיות.

שלב א'-ב': איתור המשפחות, גיוסן ויצירת קשר עם המשפחות – הקריטריון להשתתפותן של משפחות בסיכון בתכנית היה ביקור הילד במעון יום. קריטריון זה נקבע על ידי הביטוח הלאומי כמדד למחויבות ההורים לתכנית. איתור המשפחות לתכנית נעשה על ידי המחלקה לשירותים חברתיים ברשות, שעמה התקיים קשר הדוק למן תחילת התכנית. המחלקה איתרה משפחות במשבר שלהן פעוטות בגילאים המתאימים שהופנו למעונות יום וזקוקים לתכנית או יזדקקו לה בעתיד, או הורים שילדיהם מבקרים במעונות ופנו למחלקה בבקשה להצטרף לתכנית.

שלב איתור המשפחות וגיוסן הוגדר אמנם כשלב א' בתכנית, אך בפועל נמשך שלב זה עד תום התכנית.

התכנית החלה באפריל 2004 (מיד לאחר חופשת הפסח), הופסקה כעבור חודשיים עם תום שנת הלימודים (יוני 2004) והמשיכה את פעילותה לאחר החגים (אוקטובר 2004), כלומר לאחר שלושה חודשי הפסקה. בראשית שנת הלימודים הראשונה לתכנית (ספטמבר 2004) התקיימה פגישה עם ארבעת צוותי המעונות שבהם ביקרו ילדי התכנית. בפגישה הוסבר אופן הפעלת התכנית והקשר שבין הפעילות במעון לפעילותן של המדריכות בבתים. כמו כן התקיימה פגישה בין המדריכות לבין מנהלות המעונות והעובדת הסוציאלית האחראית לצורך תיאום ציפיות והצפת דילמות משותפות. בשנה השנייה (2005-2006) לא התקיימו מפגשים מסוג זה. שנת הפעילות השנייה לפרויקט החלה רק בנובמבר 2005, כחודשיים לאחר תחילת שנת הלימודים, והסתיימה כבר באמצע יוני 2006.

המשפחות חולקו למדריכות על פי קריטריונים של הטרוגניות ברמת הקושי של המשפחות. כל מדריכה קיבלה רשימה של משפחות, ולפני שיצרה עמן קשר נפגשה עם העובדת הסוציאלית המטפלת בכל אחת מן המשפחות כדי לקבל נתוני רקע על המשפחה ופרטים נוספים.

תהליך הגיוס בראשית התכנית (אפריל, 2004) היה קשה, כיוון שהמשפחות שזכו לשירותי מעון היום לא נדרשו להשתתף בתכנית. לקראת שנת הלימודים תשס"ה (ספטמבר, 2004) נדרשו המשפחות לחתום על טופס התחייבות לקבל הדרכה הורית כחלק מתהליך קבלת הילד למעון. מהלך זה הקל על הגיוס הן בשנה הראשונה (2004-2005) והן בשנה השנייה (2005-2006). תהליך הגיוס ויצירת האמון בין המדריכה לבין המשפחות נמשך זמן רב ואפיין את שתי שנות הפעלת התכנית. אמון זה היה שברירי מאוד ותלוי אירועים שהתרחשו במשפחה וביישוב. כך, כשהתערער אמון של משפחות מצוקה בשירותי הרווחה, השפיע הדבר מידית על ההורים המשתתפים בפרויקט, והקשר של המדריכות עם המשפחות עורער. לאור זאת נתבקש צוות ההערכה שלא להעביר שאלוני אמהות בשנה השנייה מחשש שהשאלונים ייתפסו בעיני המשפחות כסוג של פיקוח והן יעזבו את התכנית.

היבט אחר של אמון ומעילה באמון המשפחות עלה בכל פעם שהמדריכה העבירה דיווח על המתרחש בבתי המשפחות שבהן טיפלה. דיווח זה העמיד את המדריכות בפני דילמה קשה של פגיעה באמון. אם הדבר היה מתברר למשפחות, ייתכן שהיה פוגע ביחסי האמון שנוצרו: "[על]

דילמות אתיות ומוסריות בנוגע לאמון שנוצר עם האם, ומחשבות לגבי 'המחיר' אשר יהיה בחשיפת האינפורמציה אשר העברתי בדיווח ללשכת הרווחה" (ריאיון עם רכזת התכנית).

תהליך החיזור אחר המשפחות ושמירתן בפרויקט היה ממושך. תהליך חיזור ארוך מעיד מצד אחד על נחישות ונמרצות של הצוות, אך מצד שני הוא לעתים מתסכל הן את צוות והן את המשפחות הנאלצות לעזוב את התכנית זמן קצר לאחר שהסכימו להצטרף אליה, מפאת אי התאמה של גיל הילד לתכנית זו בשנה העוקבת.

קושי נוסף עלה בגיוס קהילות חלשות סגורות בעלות אפיונים ייחודיים, כמו קהילות אתיופיות וקווקזיות, שהשפעתה של המערכת עליהן פחותה וסיכויי הצטרפותן לתכנית נמוכים. גם גיוס קהילות קשות יום, שהן אוכלוסיית היעד של התכנית, עורר קשיים, שלא חדלו במהלך התכנית כיוון שהיה צורך לדאוג שהמשפחות יתמידו בה ולמנוע את נשירתן מסיבות שונות, כמו מחסור בכסף, יציאת האם לעבודה וכדומה. עדות לקושי זה באה לידי ביטוי במספר הקטן של משפחות שהשתתפו בשנה הראשונה (33) והשנייה (29), יחסית למספר המשפחות המתוכנן (כ-65 משפחות). נראה כי דווקא בשנה השנייה לתכנית נתקל גיוס המשפחות בקשיים גדולים יותר מאשר בשנה הראשונה, וההיענות להשתתף ולהתמיד בתכנית הייתה נמוכה מן התחזיות.

שלב ג': מיסוד הקשר – קביעת מפגשי הדרכה שבועיים – בשלב ההיכרות הראשונית ומיסוד הקשר בין המדריכה למשפחות התבקשו המדריכות למלא דף מידע על המשפחה. בדף נרשם מידע על תמיכה שהמשפחה מקבלת בהווה, היסטוריה משפחתית ותיאום ציפיות. המפגשים התקיימו תמיד בשעות אחר הצהריים, משום שעד אז הילד שהה במעון היום. מקום המפגש עם האם והילד היה בדרך כלל בבית, ולעתים רחוקות במקום אחר, כמו למשל במרכז הפעו"ט. פגישות מחוץ לבית התקיימו בשל אלימות במשפחה, הפרעות מצד שאר חברי המשפחה וכדומה.

שלב ד': הצבת מטרות להדרכה בבתים – **גיבוש תכנית עבודה** – התצפיות שנערכו במהלך השנה הראשונה (לפחות תצפית אחת על כל ילד) הרחיבו ברוב המקרים את המידע על הילד ועל משפחתו, ואפשרו, בצד אמצעים נוספים, להתמקד במטרות בהתאם לצורכי המשפחה. מדברים שרשמו המדריכות בשאלוני הדיווח החודשיים ניתן לגזור את המטרות האופרטיביות להדרכה בבתים. המטרות התייחסו להורים, לילדים ולמדריכה. לוח 3 מציג את המטרות שהגדירו המדריכות למפגשים בשנה הראשונה ובשנה השנייה.

לוח 3: התפלגות הדיווחים על פי מטרות בשנה הראשונה ובשנה השנייה לתכנית

שכיחות ציון המטרות בדיווחים שנה II (נובמבר 2005 – יוני 2006)	שכיחות ציון המטרות בדיווחים שנה I (אפריל 2004 – יולי 2005)	ציון המטרה בדיווחים
7	32	חיזוק הקשר הורה-ילד, הרחבת יכולת תיווך ומשחק בקרב ההורים
7	22	נושאים התפתחותיים – הנקה, מוטוריקה, קשב וריכוז, משחק
14	13	היכרות, יצירת חוזה, תיאום ציפיות
4	13	סיכום ופרידה
0	12	שינוי סדר יום, התארגנות לפגישה, setting
0	10	זיהוי תפקידים במשפחה, זיהוי צרכים
2	9	העלאת דילמות וקשיים מצד ההורים
7	8	סמכות, הצבת גבולות, הפרדות מהילד
2	8	בחירת מסגרת טיפולית/חינוכית, תיווך עם גורם חיצוני
2	0	עידוד הגעת האם למפגש קבוצתי
1	3	טיפול באחים/אחיות גדולים
0	3	לא הוגדרו מטרות
46	133	סך הכול רישומים על מטרות

מן הלוח עולה כי רוב הדיווחים שנרשמו בשנה הראשונה עסקו במטרות של חיזוק הקשר הורה-ילד, הרחבת יכולת תיווך ומשחק בקרב ההורים ועיסוק בנושאים התפתחותיים – הנקה, מוטוריקה, קשב וריכוז, משחק. בשנה השנייה מספר הדיווחים הבולט ביותר על הגדרת מטרות היה בנושא היכרות, יצירת חוזה, ותיאום ציפיות.

המטרות שהציבו המדריכות עלו בקנה אחד עם מטרות התכנית כפי שהוגדרו במסמך ההקמה. רוב המטרות התייחסו להורה ולתפקידו בטיפול הילד.

שלב ה': פעילויות שגורות של ההדרכה הביתית – כינון מפגשים שבועיים רצופים עם המשפחה
- המפגשים היו אמורים להתקיים אחת לשבוע, אך עד תום השנה הראשונה לתכנית (יוני 2005) עלו קשיים בקביעת מפגשים עם המשפחות. לוח 4 מציג את מספר הפעמים שהמדריכות הצליחו לקיים מפגש עם משפחות במהלך חודש.

לוח 4: שכיחות המפגשים החודשיים בכל משפחה במשך שנתיים

מספר מפגשים בחודש מספר שאלוני דיווח של המדריכות*	1	2	3	4	5	ממוצע	סטיית תקן
שנה ראשונה (N=56)	4	18	18	7	9	2.98	1.18
שנה שנייה (N=26)	6	11	5	3	1	2	0.57

* כאמור, המדריכות לא מילאו שאלוני דיווח לאחר כל ביקור אצל המשפחות, והמידע הופק מן השאלונים המצויים בידי צוות ההערכה.

בשנה הראשונה היה ממוצע המפגשים בחודש בכל משפחה קרוב לשלושה ביקורים (החציון הוא שלושה ביקורים בחודש בכל משפחה); בשנה השנייה חלה ירידה במספר הביקורים החודשיים בכל משפחה – הממוצע היה שני ביקורים בחודש וכך גם החציון. כמו כן, בשנה השנייה חלה ירידה משמעותית במספר הדיווחים שרשמו המדריכות, שנובעת בחלקה מן האיחור בחידוש הפעילות בפרויקט, שהחלה רק בנובמבר 2005.

על פי דיווחי האמהות, בתום השנה הראשונה לתכנית (ב-12 מתוך 17 שאלונים) היה ממוצע משך ההשתתפות בתכנית כתשעה חודשים. משך ההשתתפות הקצר ביותר היה חצי שנה והארוך ביותר – 13 חודשים (יש לזכור כי הפרויקט החל באפריל 2004).

המדריכות בנו תכנית עבודה עם המשפחה, שהביאה בחשבון כמה משתנים של המשפחה, כגון תרבות, הוותק של המשפחה בתכנית, מוכנות המשפחה להדרכות, תצפיות וכדומה.

בשנה הראשונה נשאלו האמהות באיזו מידה הן מתכננות את המפגש הבא עם המדריכה. לוח 5 מציג את דיווחי האמהות.

לוח 5: המידה שבה האם מתכננת עם המדריכה בכל מפגש את המפגש הבא (16 דיווחי אמהות בשנה הראשונה*)

דירוג	כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	סך הכול
	2	1	3	4	6	16

* בשנה השנייה לא הועברו שאלונים לאמהות.

מלוח 5 עולה כי רוב האמהות דיווחו שתכננו את המפגש הבא עם המדריכה במידה רבה או במידה רבה מאוד. למרות התכנון, הן של המדריכה לבדה והן של המדריכה עם האם, התכנית לא תמיד פעלה כמתוכנן. על פי דיווחי המדריכות בשנה הראשונה (62 דיווחים חודשיים), התכניות פעלו כמתוכנן במידה בינונית עד רבה (ממוצע 3.46, סטיית תקן 0.98, בסולם בן 5 דרגות). ממצא דומה התקבל מ-11 דיווחים רבע שנתיים של המדריכות (ממוצע 3.55, סטיית תקן 0.69, בסולם בן 5 דרגות). גם בשנה השנייה (52 דיווחים חודשיים) פעלו התכניות כמתוכנן במידה בינונית עד רבה (ממוצע 3.69, סטיית תקן 0.92, בסולם בן 5 דרגות).

בין אם נקבעה תכנית מראש ובין אם לאו, המדריכות ציינו כי בכל ביקור הסבירו לאמהות את מטרתן, ובמהלכו הבהירו לאמהות את המתרחש ומסרו להן מידע. כל האמהות (N=17) שהשיבו על השאלון בשנה הראשונה איששו דברים אלה וציינו כי המדריכות הסבירו להן את מטרת הביקורים וההדרכה בבית.

המדריכה הביאה עמה לבית המשפחה שקית מלאה במשחקים, ואט אט בנתה את האינטראקציה בין האם לילד. המסר של המדריכה לאם היה: "תהיי אתנו, תשתתפי" (רכזת התכנית במפגש עדכון עם נציגי המוסד לביטוח לאומי, 23.2.05). מטרתה של המדריכה בפגישות אלה הייתה ללמד

את האמהות לטפל בילדים, לשחק עמם ולהעשיר אותם, לצרוך שירותים כמו משחקה ופעילויות חד-פעמיות כמו "יום המים", קייטנות המתקיימות בעת החופשות במרכז הפעו"ט וכדומה, שנועדו לפתח את הילד ולהעשירו. על פי דיווחי המדריכות ניתן לחלק את הפעילויות בהדרכה הביתית לשישה סוגים, המפורטים בלוח 10.

בשנה השנייה נערכו בעת ההדרכות הביתיות תצפיות מובנות ותצפיות מובנות למחצה. בתצפיות המובנות הושם דגש על אופן ההדרכה, והן נותחו על פי תיאוריות התיווך ו"אבני הדרך" של גרינספן ווידר. מן התצפיות עלה כי המדריכות פעלו באופן יזום ועקבי על פי תיאוריות התיווך ועל פי "אבני הדרך" של גרינספן ווידר במטרה להשיג את יעדי התכנית, ויישמו את התיאוריות בשעת ההדרכה באופן מקצועי (ראו נספח 6 עמ' 82, "דוגמאות לניתוח מפגש הדרכה על פי 'אבני הדרך' של גרינספן ווידר"). הן השתמשו בעיקרון מתיאוריית התיווך, הנוגע להתנהגות המתווך המכוונת להשגת מטרות לטווח רחוק בזמן ובמקום. מטרת המתווך היא ליצור בסיס לצרכים חדשים, שיפתחו את ההנעה והיכולת של הילד ללמוד בעתיד.

המדריכות נתבקשו לדווח בעת ההדרכה על פעילויות שנועדו להוביל להשגת מטרות התכנית באמצעות תיאוריות התיווך. לוח 6 מציג את שכיחות הפעילויות שהתקיימו בשעת ההדרכה הביתית.

לוח 6: שכיחות הפעילויות שהתקיימו בהדרכה הביתית (לעתיים הייתה בשאלון יותר מהתייחסות

אחת)

פעילות	התייחסות לפעילות בשאלוני דיווח בשנה I (N=55 שאלוני דיווח)	התייחסות לפעילות בשאלוני דיווח בשנה II (N=27 שאלוני דיווח)
משחק משותף: מדריכה, אם, ילד	23	16
העלאת בעיות וקשיים מצד האם	19	10
פעילות סנסומוטורית עם הילד ועבודה עם חומרים	11	3
פעילות סיכום ופרידה (לקראת חופשת הקיץ)	7	2
יוזמה של האם לפעילות עם הילד	5	-
מפגשי הכנה/ציפייה מוקדמת לפני מפגש	3	-

ב-42% מן השאלונים שבהם השיבו המדריכות על שאלת הפעילות במפגשים בשנה הראשונה וב-59% מן השאלונים בשנה השנייה דווח על קיום משחקים משותפים בעת הפעילות. מעל לשליש מן הדיווחים בשנה הראשונה והשנייה עסקו בשיתוף המדריכה בקשיים שעמם התמודדו משפחות אלה.

רוב פעילות התכנית התקיימה בהדרכה ביתית אישית. בשנה השנייה הצליח הצוות להקים קבוצה אחת בת שתי משפחות, שהמשיכה את פעילותה עד סוף שנת הפעילות השנייה של התכנית. לדברי מפעילי התכנית, הסיבה לכך שקמה קבוצה אחת כה קטנה נבעה בעיקר מן הקושי להוציא משפחות אלה בקביעות אל מחוץ לבית. פרטים על ההדרכה הביתית מובאים להלן:

1. נושאים שעלו בפעילות ההדרכה הביתית

המדריכות נשאלו על הנושאים שעלו במפגשים. לוח 7 מציג את פירוט הנושאים ההתפתחותיים והרגשיים שעלו בהדרכות הביתיות.

לוח 7: פירוט הנושאים ההתפתחותיים והרגשיים שעלו במפגשים (מתוך ניתוח שאלות פתוחות)

מספר דיווחים שנה II (N=10)*	מספר דיווחים שנה I (N=53)	נושאים רגשיים	מספר דיווחים שנה II (N=27)	מספר דיווחים שנה I (N=54)	נושאים התפתחותיים
0	13	קושי של ההורה בתפקוד יומיומי	8	23	התפתחות קוגניטיבית, לשונית ויכולת משחק
3	10	קשיי התמודדות עם הילד/ים בבית	7	15	התפתחות מוטורית (זחילה, הליכה, מוטוריקה עדינה וגסה)
1	9	קושי בזוגיות של ההורים	5	10	גמילה (הנקה, טיטולים)
5	8	סיכום ופרידה	14	10	הצבת גבולות
0	4	קושי להכיר בשלב ההתפתחותי של הילד	8	8	סדר יום והסדרי שינה, הרגלי אכילה
0	3	קנאת אחים והשוואות	6	7	מסגרת טיפול מתאימה לאור קשיים
0	3	לא עלו נושאים רגשיים	0	3	דיווח שאינו עוסק בנושאים ההתפתחותיים
0	1	קשיים של המדריכה	3	5	לא עלו נושאים התפתחותיים
1	0	חוסר פניות של האם			

* רק עשרה שאלונים התייחסו לנושאים הרגשיים.

מן הלוח עולה כי נושאים חשובים שעלו במפגשים היו התפתחות קוגניטיבית, לשונית ומוטורית וקשיי ההתמודדות של ההורים עם הילד בבית (גמילה, קנאת אחים, הצבת גבולות, התפרצויות זעם של הילד, קונפליקטים בין האם לבין עצמה, התמודדות של הילד עם מוות, התמודדות של הילד עם מריבות ההורים וכדומה).

2. האווירה במהלך המפגשים

האווירה במפגשי ההדרכה הביתית, על פי דיווחי המדריכות, הייתה בדרך כלל חיובית, פתוחה, מקבלת ומשתפת (30 דיווחים); ב-26 מן הדיווחים תוארה אווירה משתנה, התלויה בסביבה ובבני המשפחה המשתתפים; חמישה דיווחים ציינו אווירה שלילית של ריחוק, ניכור ודחייה (לא נוצרה אינטימיות. שררה תחושת מתח). ב-30 מתוך 62 דיווחי מדריכות שנכתבו בשנה הראשונה צוין כי הקשר בינן לבין המשפחות תקין במידה בינונית עד רבה (ממוצע 3.55, סטיית תקן 0.52, בסולם בן 5 דרגות). גם האמהות שהשיבו על שאלונים בשנה הראשונה דיווחו על היחסים בינן לבין המדריכה (בשנה השנייה לא הועברו שאלונים לאמהות). לוח 8 מציג את עמדות האמהות כלפי המדריכות.

לוח 8: עמדות האמהות כלפי המדריכה – ממוצעים וסטיית תקן בסולם בן 5 דרגות (N=17)

היגד	ממוצע	סטיית תקן
הילדים מחכים למדריכה בכל שבוע	4.88	3.32
אני בקשר טוב עם המדריכה	4.71	0.47
אני מחכה בכל שבוע שהמדריכה תגיע	4.59	6.18
חשוב לי שהמדריכה תגיע בכל שבוע	4.35	0.70

מן הלוח עולה כי האמהות מציינות שהיחסים בינן לבין המדריכות טובים במידה רבה עד רבה מאוד, והן מייחסות חשיבות להופעת המדריכה.

אף על פי שנראה היה כי הפעילות במשפחות שהצטרפו לתכנית מיושמת על פי התכנון, האווירה בדרך כלל נעימה וקיימת שביעות רצון מן התכנית הן מצד ההורים והן מצד הצוות, עלו קשיים בהפעלתה. הקושי העיקרי שהועלה היה תחושת התסכול של המדריכות. תסכול זה נבע הן מריבוי הבעיות שהמשפחות סובלות מהן, הן מן העובדה שילדים נוספים במשפחה זקוקים לטיפול ומסיטים את תשומת הלב של המדריכה מן הילד שבמוקד התכנית והן מן העובדה שחוסר הפניות של האם לילד לאור קשיים אישיים ומשפחתיים גרם לסטייה מנושאים מתוכננים הדורשים טיפול מעמיק לנושאים "בוערים". לסטייה זו מן הנושאים המתוכננים היו השלכות מספר: (א) תיאום ציפיות שנקבע מראש לא מומש, ובכך אבד הרצף וההקשר של נושא שבו עסקו המדריכות עם האמהות; (ב) נעדרה הלימה בין ציפיות ההורים לבין ציפיות המדריכה; (ג) תחושת ההורים שאינם שותפים לתכנון הפגישות הובילה לתחושה שהמפגשים אינם רלוונטיים עבורם. אך התסכול העיקרי נבע מן העובדה שלעתים כה קרובות הן עמדו מנגד וקצרה ידן מלסייע ומלהושיע, כיוון שמציאות החיים הקשה של המשפחות גרמה להן לסכן את ילדיהן לא מתוך הזנחה, אלא בליט ברירה: *"יכון שילדים [בני 12] לא אמורים לגדול ככה, אך זו המציאות שלה, כי ההורים חייבים לעבוד" (תצפית בהנחיה).*

תחושות התסכול היו רק חלק מן העומס הרגשי שהעיק על המדריכות, שמפאת גילן הצעיר וחוסר ניסיון בהורות התקשו להתמודד עם משפחות כה בעייתיות. כל אלה הביאו את המדריכות לתחושה שהן לא ממלאות את התפקיד שלשמו הגיעו למשפחה, כיוון שלא ראו את השיפור המיוחל, ובעקבות זאת – לעזיבת התכנית. הדבר העמיד את ראשי התכנית בפני בעיות כגון צורך בהכשרת מדריכות חדשות, פגיעה ברצף הטיפול של משפחה או פרישה של משפחה מן התכנית כתוצאה מעזיבת המדריכה וכדומה.

3. תצפיות של המדריכות על הילדים במעון

ביצוע התצפית. המדריכות תכננו לערוך כמה תצפיות בשנה על ילדי התכנית במעונות היום, להעביר מידע לצוותי המעון ולקבל מהם מידע על הילד המשתתף בתכנית. התצפיות נועדו להעמיק את ההיכרות עם הילדים ולגבש תכנית הולמת ויעילה יותר של הדרכה. לאחר התצפית מילאה המדריכה דו"ח, שהועבר למנחה שלה בתכנית ולמנהלת המעון. בשנה הראשונה להפעלת התכנית, לאחר שלב ההיכרות, איתור הצרכים הראשוני ויצירת אמון מסוים בין המדריכה לאם,

נערכה תצפית על הילד במעון. לוח 9 מציג את התפלגות התצפיות שקיימו המדריכות במעונות היום במהלך שנתיים של הפעלת התכנית.

לוח 9: התצפיות של המדריכות במעונות

סך הכול תצפיות	8		7		6		*5		*4		3		2		1		מדריכה מעון יום
	שנה II	שנה I	שנה II	שנה I	שנה II	שנה I	שנה II	שנה I	שנה II	שנה I	שנה II	שנה I	שנה II	שנה I	שנה II	שנה I	
7	1						3***				3***						אמונה
5	1													2**	1	1	מתני"ס
6			1		1			1						1	1	1	נעמת
2			1							1							מרכז הפעו"ט חמד
0																	
20	2		2		1		4		1		3		3		4		סך הכול למדריכה

* מדריכות 4, 5 לא רשמו את שמן בשנה הראשונה, על כן ייתכן כי הן שתיים מתוך מדריכות 6-8 ש"הצטרפו" לטבלה בשנה השנייה
 ** תצפית על ילדים שונים
 *** שתיים מתוך התצפיות נערכו על אותו ילד/ילדים.

בשנה הראשונה דווח על 13 תצפיות, שהתפלגו בין ארבעת מעונות היום (מעון יום "חמד" הצטרף רק בשנה השנייה). במעון מרכז הפעו"ט התקיימה תצפית אחת בלבד. שש מן התצפיות נערכו בתחילת השנה (דצמבר 2004-ינואר 2005), שלוש תצפיות נערכו באמצע השנה (פברואר-מרץ 2005) ושלוש תצפיות נערכו בסוף השנה (אפריל-יוני 2005) (על תצפית אחת לא נרשם תאריך). רק על שניים מן הילדים נערכו שתי תצפיות. רוב התצפיות (11) היו לשם התרשמות כללית, ורק תצפית אחת הייתה יזומה למטרת "בדיקת מהימנות התצפית ה-1 והתמקדות בפעילות חופשית של הילד".

מטרות התצפיות היו להתרשם מתפקודו של הילד במעון באופן כללי, לבחון את התנהגותו של הילד בסביבה שונה מזו של הבית ולנסות לזהות הבדלים בין התנהגות הילד בבית ובמעון ולאשש או להפריך חשדות בדבר בעיות מוטוריות או התנהגותיות. אף על פי שלא נתקבלו דיווחי תצפיות על רוב הילדים, לדברי רכזת התכנית, התצפיות נערכו בחודשיים הראשונים לאחר יצירת הקשר, ולרוב נערכה תצפית אחת בלבד על כל ילד. לעתים נערכה תצפית נוספת בסוף שנת הלימודים ולעתים רחוקות התקיימו תצפיות גם באמצע השנה. התצפיות הנוספות נקבעו, להשלמת מידע שלא הושג בתצפית הראשונה, *כ"חלק מתכנית ההדרכה"* (מתוך דו"חות תצפית של שלוש מדריכות) ועל פי המלצת מנהלת המעון, שביקשה מהמדריכה לצפות בהתנהגויות מסוימות של הילד. המדריכה צפתה בילד בהקשר ההתפתחותי והעמיקה את התובנות שהיו לה על התפתחותו בעת ההדרכה הביתית; השוותה בין התנהגותו בבית להתנהגותו בסביבה מגרה ואחרת ובין התנהגותו במחיצת הוריו להתנהגותו במחיצת מבוגרים אחרים; בדקה את האינטראקציה של הילד עם ילדים בני גילו, את תפקוד הילד במצבי "משבר" ואת ביטחונו העצמי בסביבה אחרת מזו של הבית. לעתים נוצר קושי בתצפית, כיוון שילדים חיפשו את חברת המדריכה, ונוכחותה השפיעה על הילדים הנצפים ועל "ניקיון" התצפית. בשנה השנייה להפעלת התכנית התקיימו שש תצפיות בלבד. כל תצפית נערכה על ילד אחר, ארבע מהן התקיימו בחודש פברואר ושתיים האחרים (אמונה, מתני"ס, גן טיפולי, מרכז הפעו"ט). להוציא מנהלת מעון מרכז הפעו"ט, שדיווחה

כי "התקיימו תצפיות" (הדגש הוא על שימוש בגוף רבים, כיוון שבידנו תצפית אחת בלבד ממעון מרכז "הפעו"ט"), שאר המנהלות אינן זוכרות שהתקיימה תצפית כלשהי בשנה זו. ממעון יום "חמד" אין כלל דיווח. לשאלתנו מי מילדי התכנית מבקר במעון, רק מנהלת מרכז הפעו"ט הפגינה היכרות עם ילדי התכנית, שאר מנהלות המעונות ידעו למנות את הילדים שנשלחו על ידי המחלקה לשירותים חברתיים, אך לא זיהו ביניהם את ילדי התכנית.

מושאי התצפית. המדריכות ציינו כי הצליחו לצפות בהתנהגויות שהתכוונו לצפות בהן במידה בינונית עד רבה (ממוצע 3.77, סטיית תקן 0.93), וכזו היא גם מידת השגת מטרות התצפית (ממוצע 3.85, סטיית תקן 0.80). לעתים עלו מטרות נוספות, לא מתוכננות בתצפית, אך מקרים כאלה התרחשו רק במידה מעטה עד בינונית (ממוצע 2.33, סטיית תקן 1.4).

תרומת התצפית. תרומת התצפית הופקה מתוך 19 דיווחי מדריכות, שבהם הן נתבקשו לציין. לוח 10 מציג את תרומות התצפיות להדרכה בשנה הראשונה ובשנה השנייה.

לוח 10: שכחות ההתייחסות לתרומות התצפיות להדרכה

הבדלים	שנה I (N=13)	שנה II (N=6)
התצפית חידדה קשיים ומיקדה דרך עבודה	9	1
התצפית הבהירה נקודות ותרמה	6	4
נצפתה במעון התנהגות שונה מזו של הבית	5	1
אין הבדל בהתנהגויות בין המעון לבית	5	-
במעון נצפתה התנהגות טובה מזו שבבית	4	-
התצפית איששה השערות	3	-
התצפית לא תרמה	3	-
לא ניתן היה לצפות התנהגויות שתוכננו	-	2

מן הלוח עולה כי ברוב המקרים תרמה התצפית למדריכות. לעתים (בתשעה מתוך 13 דיווחים) התקיימה שיחה עם מנהלת המעון במהלך התצפית על התנהגות הילד בבית לעומת התנהגותו במעון, על תפקוד הילד במעון, על השוואה בין תצפיות ועל בעיות ספציפיות כמו תהליכי פרידה. ברוב הדיווחים (שבעה מתוך 13) ציינו המדריכות כי לאור השיחה עם מנהלת המעון הן היטיבו למקד את הקשיים של הילדים. לעתים לא היה צורך בשיחה כזו במהלך התצפית, ולעתים קבעה המדריכה פגישה עם מנהלת המעון לאחר כמה ימים. רק לעתים רחוקות התקיים לאחר פגישה זו מפגש משותף למנהלת המעון, המדריכה והאם.

בשנה הראשונה ציינו המדריכות כי התצפיות השפיעו במידה מעטה עד בינונית על קביעת תכנית ההדרכה (ממוצע 2.85, סטיית תקן 1.5, בסולם בן 5 דרגות). סטיית התקן הגבוהה מעידה על שונות בתשובות: בשבעה מן הדיווחים ציינו המדריכות כי התצפית לא השפיעה כלל או שהייתה לה השפעה מעטה על תכנית ההדרכה, ובשישה מן הדיווחים הן ציינו כי הייתה לתצפית השפעה רבה עד רבה מאוד על התכנית. בשנה השנייה ירד מספר התצפיות באופן משמעותי, לכן, אף על פי שהמדריכות ציינו כי ההשפעה על התכנית הייתה רבה עד רבה מאוד (ממוצע 3.67, סטיית תקן 0.82, בסולם בן 5 דרגות), ניתן להסיק ממספר התצפיות המועט כי התצפית איבדה מעוצמתה בקביעת תכנית העבודה.

מספר התצפיות בשנה הראשונה ובעיקר בשנה השנייה היה מצומצם מאוד (לעתים נערכה תצפית אחת על ילד במשך כל השנה, כפי שניתן ללמוד מתאריכי התצפיות). כדי ללמוד על תפקוד של ילד במעון אין די בתצפית אחת, על אחת כמה וכמה תצפית המתקיימת בשבוע הראשון לתכנית, שכן היא מספקת מידע חלקי ביותר על הילד. יתרה מזאת, שיחות עם צוותי המעונות שיכלו להאיר למדריכות היבטים שונים של התנהגות הילד לא תמיד התקיימו, והמידע שנאסף מן התצפיות לא שימש את צוות המעון ולעתים לא ברור היה כיצד הוא משרת את המדריכות. גם העובדה שבשנה השנייה לא הייתה הלימה בין דברי המדריכות לבין דברי מנהלות המעונות בהתייחס לקיום התצפיות מעידה על היעדר תקשורת ביניהן. יתרה מזו, לא נקבעו נהלים ברורים לגבי התצפית ומטרותיה ולגבי אופי הקשר שצריך להיות לתצפיתנית עם מנהלות המעונות, עם המטפלות ועם האמהות לאור התצפית. גם מן הדיווחים שכתבו המדריכות על התצפיות לא היה ברור מה למדה המדריכה על הילד, מה חסר לו, וכיצד היא מתכננת לשלב את הנלמד מן התצפית במפגשיה בבית הילד.

4. מפגשי הדרכה קבוצתיים

בשלב כינון הקשר תוכננו מפגשי הדרכה קבוצתיים, שיועדו לקבוצות של ילדים בני שנתיים-שלוש והוריהם. המפגשים תוכננו למשפחות "ותיקות" בתכנית לאחר שנה של השתתפות בהדרכה הביתית הפרטנית. התכנון היה לשלב פעילויות הורים עם ילדיהם והנחיית הורים ללא הילדים, כשבאותה עת יופעלו הילדים על ידי מנחה אחרת. בפועל התקיים מפגש אחד מסוג זה עם קבוצה אחת בלבד, שהכילה שתי אמהות וילדיהן. לא פעלו קבוצות הורים ללא ילדים. לדברי רכזת התכנית, המדריכות התקשו לבנות קבוצות: *"יש לי רק שני ילדים כאלה, ואלה שתי משפחות גבוהות יותר", אז המרכיב הזה לא מתקיים*. מנהלת מרכז הפעו"ט ציינה אמנם כי *"הן כן באות לקבוצה של תכנית של גיל שלוש"* (מפגש עדכון עם הביטוח הלאומי, 23.2.05), אך עדות זו לא פתרה את הקושי בכינון קבוצה בתכנית "ביחד".

5. משחקה

המשחקה פתוחה לכל אוכלוסיית טירת כרמל ונועדה לשימושם של ילדים בגיל הרך. במשחקה המדריכות עוסקות בהדרכת האמהות לקשר ולמשחק עם הילדים. המשחקה פועלת במשך כשעתיים, ומפעילות אותה שתי מדריכות המשמשות גם כמדריכות בבתים. המשחקה מומלצת למשפחות המשתתפות בתכנית "ביחד", בהיותה כלי עזר נוסף בידי מפעילי התכנית, וחלקן אף השתמש בה.

6. לקחים שהפיקו המדריכות מן ההדרכות בבתים

בשנה הראשונה נתבקשו המדריכות לציין לקחים מן ההדרכות בבית. שישה לקחים עיקריים עלו מתוך 24 דיווחים (מתוך 62 דיווחי מדריכות):

- א. הצורך לתאם ציפיות עם האמהות הן בתכנון הכולל והן בקביעת מטרות למפגשים;
- ב. העברת מסר ברור של תמיכה, ליווי והקשבה לאמהות;
- ג. הצורך להביא למפגשים פעילויות המתאימות להורים כדי לשכנעם להשתתף בהדרכה;
- ד. הצורך להתאים פעילויות למציאות המשפחתית ולנושאים העולים מן השטח;

ה. חשיבות הרצף בהדרכה;

ו. הצורך להכין את המדריכות להתמודדות עם אירועים קיצוניים במשפחה (כמו אלימות במשפחה, התערבות המשטרה וכדומה).

7. משאבי תקציב וזמן

תקציב. המשאבים הכספיים של התכנית התחלקו בין תקציב שנתקבל מן הקרן למפעלים מיוחדים של הביטוח הלאומי לבין תקציב שהקצה מרכז הפעו"ט. התקציב המשותף היה מוגבל, ותכנון לא נכון של המשאבים הקיימים מול הצרכים העולים והתשומות שהושקעו במשפחות הקשה על ההפעלה. מנהלת מרכז הפעו"ט אף ציינה במפגש עדכון עם הביטוח הלאומי (23.2.05) כי מחסור בתקציב עלול לפגוע בהמשך ביצוע התכנית. גם בשנה השנייה דיווחה רכזת התכנית על מחסור בכוח אדם מפאת קשיים במימון.

זמן. שעות ההנחיה התקיימו אחר הצהריים, כיוון שבמהלך היום הילדים שהו במעונות היום. עובדה זו הקשתה על המדריכות למצוא זמן מתאים לכל אחת מן המשפחות ולמלא את הבקרים שלהן, כיוון שלמעט תצפיות במעונות היום, עבודתן לא התנהלה בבקרים. קושי נוסף שעלה היה הזמן המועט שהוקצב להדרכה בבתים. לכל משפחה הוקדשה שעה אחת למפגש הדרכה. משך זמן זה היה קצר ולא אפשר העמקה. עקב כך, תהליכים שהחלו במפגש נעצרו. פערים אלה בין תכנון הזמן הדרוש לתכנית לבין הביצוע זוהו כבר באמצע השנה הראשונה; בוועדת ההיגוי (24.2.05) דיווחה רכזת התכנית כי המורכבות של המשפחות וחוסר היציבות שלהן דורשים השקעת רבה המתבטאת בשעות עבודה משולשות מן המתוכנן (כארבע שעות לשבוע לעומת שעה ורבע לפי התכנון), וזאת בנוסף לשעות שכל משפחה מקבלת מסלים אחרים של המחלקה לשירותים חברתיים והתשומה שנותן המעון לילד. עדות למצוקת הזמן ניתן לקרוא בדברים שכתבה אחת התצפיתניות בסיכום תצפית: *"נראה כי ההכוונה היחידה (של הילדה) הנה בשעה שבועית אשר בה הילדה משחקת, האם 'מציגה' והמדריכה, אשר מנסה לתווך וליצור מערכת יחסים משמעותית, נהדפת, ומציינת בתום הפגישה שהיא אינה מצליחה לחדור לעומק"*.

מצוקת הזמן עלתה גם במפגשי ההנחיה של המדריכה עם המנחה. משך זמן ההנחיה היה קצר מכדי לטפל בכל הבעיות שנתקלה בהן המדריכה במהלך השבוע. המדריכות נאלצו לבחור בעיה או שתיים מבין אלה שעלו בהדרכה, וריבוי המשפחות שהיה צורך לדון בהן הותיר אותן מתוסכלות. קושי זה הועלה בוועדת ההיגוי מתאריך 25.11.04, אך עד תום שלב איסוף הנתונים לא נמצא לו פתרון.

סוגיה משולבת של זמן ותקציב עלתה בהקשר לניהול זמן העבודה של המדריכה ולתשלום על עבודתה. המדריכה לא תמיד הצליחה להדריך ביום שנקבע להדרכה בשל חוסר שיתוף פעולה מצד המשפחות (ראו בהמשך). הדבר הביא לניצול בלתי יעיל של זמנה, והעלה במרכז לפעו"ט את סוגיית אופן תקצוב ההפעלה והתשלום. בכמה מן המקרים נתבעה המדריכה להחזיר שעות אלה בתאריכים אחרים, אך ביטול זמנה בימים שהגיעה למקום הותיר את הבעיה בעינה.

קשיי שיתוף הפעולה עם המשפחות שהשתתפו בתכנית העיבו על הצלחתן של המדריכות בעבודה עמן. בשמונה מתוך 55 דיווחים צוין כי האמהות והאבות שנכחו במפגש התקשו להתפנות פיזית ונפשית להדרכה. ב-11 מתוך 51 דיווחים צוין כי אחד מבני המשפחה מקשה על ההתקדמות (אח/אחות, אב). קשיים אלה עוררו במדריכות תחושת תסכול, הן בשל היעדר שיתוף פעולה סמוי, כפי שציינה אחת המדריכות בעת תצפית בהנחיה: "אני מרגישה שהיא ממש 'עובדת' עליי, כי היא כל כך ורבליית ושולטת היטב בשפה", והן בשל היעדר שיתוף פעולה גלוי, שבא לידי ביטוי בהערמת קשיים על המדריכות לתכנן את המפגשים עם האמהות ובביטול של מפגשים רבים שחיבל ברצף ההדרכה. בשנה השנייה נבדק נושא ביטולי המפגשים, ונמצא כי ב-25 מתוך 52 שאלוני דיווח (48% מהדיווחים) נרשמו ביטולים. המפגשים בוטלו בעיקר ביוזמת המשפחות (26 ביטולים בשל מחלות, שכחה, אירועים משפחתיים וכיוצא בזה), אך לעתים גם ביוזמת המדריכות (שישה ביטולים) ובשל חופשות חגים (שישה ביטולים). לחוסר הרצף הטיפולי שנבע מביטול מפגשים, מתהליך גיוס ארוך ומחופשות ארוכות היו כמה השלכות, שאחת מהן נגעה לנושא הפרידה. בוועדת ההיגוי שהתכנסה בתאריך 24.2.05 העירו המפעילים על כך ואמרו כי התכנית מתנהלת כשמונה חודשים, מנובמבר עד יוני (להוציא חופשות חגים), ו"עד שנתנים לנו להיכנס אנחנו יוצאים, וזה תהליך פרידה". פרידות וניתוקים הם חלק מסדר יומן של משפחות קשות יום אלה (כגון הוצאת ילדים מן הבית, שהייה של הילד אצל קרובי משפחה), לכן פגיעה ברצף הטיפולי, למשל בעקבות יציאת התכנית לחופשה או עזיבת מדריכה, עלולה להוריד לטמיון את עבודת השכנוע וגיוס המשפחות לתכנית ולפגום ביעילות התכנית. כך קרה שכשאחת המדריכות עזבה את התכנית, משפחות שהיו בטיפול נטשו את התכנית. הפתרון שהציע מרכז הפעו"ט, לשלב את המשפחות הללו בתכניות המשך או לספק להן מדריכה חלופית, לא תמיד התקבל על ידי המשפחות. השלכה שנייה להיעדר רצף בטיפול הייתה עיכוב בהובלת שינויים במשפחות. לכן, למרות הסממנים הגלויים והסמויים לסירובן של משפחות להשתלב בהדרכה המשפחתית, למרות ניסיונות חוזרים ונשנים ולעתים לא מוצלחים מצד מדריכות ליצור קשר עם המשפחות כדי לתאם פגישה ולמרות התסכול העמוק הכרוך בכך, המשיכו המדריכות "לחזור" אחר המשפחה ולתאם מפגשים, ואף נעזרו בגורמים נוספים המטפלים במשפחה לצורך זה. לעתים הניחו המדריכות למשפחה לזמן מה, אך כעבור זמן מה החל שוב תהליך "חיזור".

לסיכום, בשלב טרום ההפעלה אותרו מדריכות שתחום התמחותן רלוונטי לתכנית. כנדרש בתכניות פתוחות, מותאמות משפחה, הצוות שהפעיל את התכנית היה מיומן בהדרכה ומקצועי מאוד.

התכנית כללה חמישה שלבים. שלב גיוס המשפחות (שלב ב') היה קשה ומתסכל. שלב ראשית מיסוד הקשר (שלב ג') הכיל ארבעה רכיבים: הפקת מידע על המשפחות ותיאום ציפיות; תצפיות במעון; הצבת מטרות להדרכה בבתים; וראשית פעילות ההדרכה בבתים. בכל מפגש בשלב הגיבוש של התכנית (שלב ד') גובשה והותאמה תכנית עבודה מתוך ההיכרות עם הצרכים. בתום השנה הראשונה ניתן לומר כי המדריכות יצרו קשר עם כל המשפחות שיועדו להן ופיתחו קשר טיפולי ויחסי אמון עם כמחציתן. שלב הכינון (שלב ה') היה שלב של המשך מיסוד וכינון מפגשים

שבועיים רצופים עם המשפחה. מפגשי ההדרכה נמשכו שעה ונערכו בבתיים או, בלית ברירה, במקומות מפגש אחרים.

בעת תכנון הפעילות למשפחה ובעת ההדרכה הביתית הציבו המדריכות מטרות לכל משפחה ואף פעלו על פי מטרות אלה. המטרות עלו בקנה אחד עם מטרות התכנית. יחד עם זאת, לא ניכר שהיה נוהל ברור לבניית תכניות הדרכה להפעלה במשפחות, ולא ברור אם הנושאים עלו מתוך הקשר "בוער" או על פי תכנית מותווית מראש שנקבעה בשיתוף פעולה בין האם למדריכה.

תיאור האווירה במפגשים מהווה ראי לקשיים שבהם נתקלו המדריכות במהלך ההתקשרות עם המשפחות. הקשיים של המשפחות והעמימות לגבי הקשר בין המדריכות למשפחות הקשו גם על מדידת ההצלחה עם המשפחות.

בשלב ההפעלה השוטפת (שלב ד') היו אמורות להתקיים גם תצפיות על הילדים במעונות. בפועל נערכו תצפיות בודדות בלבד בשנה הראשונה, ובשנה השנייה לא כל ילדי התכנית נכללו בתצפיות, לא הייתה תקשורת מסודרת בין המדריכות לבין צוותי המעונות ולא היה ברור מתדירות התצפיות ומדיווחי המדריכות מה נלמד מן התצפית וכיצד שימש מידע זה לצורכי העבודה.

קבוצה אחת בלבד ייצגה את מפגשי ההדרכה הקבוצתיים שהיו אחד מרכיבי תכנית "ביחד", והמשחקייה, ששירתה את כל פעוטי טירת כרמל, שירתה גם חלק ממשפחות תכנית "ביחד" ושימשה מקום מפגש לאמהות שהשתתפו בתכנית, גם אם לא במתכונת שתוכננה.

משאבי התכנית לא הספיקו כדי לבצע את התכנית באופן מיטבי. משך ההדרכות וההנחיות היה קצר מן הרצוי, והתכנית עצמה הייתה יקרה מכפי שתוכנן.

למרות הקשיים שעלו בגיוס המשפחות ובהדרכות בבתיים, הממצאים מעידים על היכולת של המדריכות ללמוד, להתפתח, להפיק לקחים ולקדם את התכנית תוך הפגנת מסירות רבה לתכנית, התמדה, נחישות ומקצועיות.

הדרכה לצוות, הנחיה והשתלמות

1. הדרכת הצוות והכשרתו לתכנית

נושא התמקצעות הצוות כולו וההנחיית המדריכות קיבל דגש מיוחד בתכנית. מדריכות חדשות קיבלו הדרכה אינטנסיבית במשך שלושה שבועות רצופים מרכזת התכנית ומשתי מנחות נוספות. המדריכות החלו את עבודתן בבתיים מיד כשהמנחות החליטו שהן כשירות להדרכה, מפני שהופעל לחץ רב על ראשי התכנית להתחיל בפעילות מיד לאחר חופשת הפסח (אפריל 2004), עוד לפני תום שנת הלימודים תשס"ד).

מתוך שיחות עם רכזת התכנית ועם המדריכות, ברור היה שלא די בהכשרה חד-פעמית ושכל הצוות זקוק למסגרת הדרכה קבועה ולסיוע בהתמודדות עם הקשיים המתעוררים בעבודה ועם החוויות הקשות שהוא חווה. לאור זאת התקיימו שלושה מסלולי הדרכה: הנחיה אישית

למדריכות מאת המנחות; הנחיה אישית למנחות מאת מומחיות (Supervisors); והדרכה שבועית לצוות כולו, שמטרתה הייתה העשרת הצוות בתחומים הרלוונטיים לתכנית.

2. הנחיה אישית למדריכות – שעת מפגש שבועית פרטנית למדריכות בבתים

לאחר שלב ההכשרה הראשונית, עם הכניסה להדרכה בבתים, קיבלה כל מדריכה הנחיה שבועית פרטנית והשתתפה בהשתלמות צוות שבועית. מספר ההנחיות הרב ביותר שקיבלה מדריכה ברבעון (שלושה חודשים), לפי רישומי המנחה בדו"חות, היה 13, והמספר הקטן ביותר שנרשם על ידי מנחה היה ארבע הנחיות ברבעון.

לדברי המדריכות, מטרות מפגשי ההנחיה היו להעריך את מצבה של כל משפחה ולנתח אותו, להתלבט בנוגע לאירועים שהתרחשו בהדרכה בבית ובתצפיות על ילד במעון ולדון בקשיים של הילד ושל המשפחה. המנחות הוסיפו שמטרות ההנחיה כללו גם סיוע בקביעת מטרות ההדרכה בבתים, בדיקת ביצוען ובחינתן לאור הפעילות, הדרכה על אופן ביצוע תצפיות, ונטילציה, תמיכה במדריכות לאור הקשיים שלהן בהדרכה ומתן מענה לקשיים טכניים.

כל מדריכה הביאה למפגש ההדרכה השבועי דו"חות תצפית, דו"חות ביקור במשפחות או דיווח על תיאור של אירוע, ועל פיהם התנהלה ההנחיה. המדריכה והמנחה ניתחו את המקרים, הסיקו מסקנות וקבעו דרכי עבודה להמשך: "גם אני מרגישה [שומעת] ממך את שני הקצוות: 'קשה לי שם בבית, אני לא יודעת כמה אני יכולה לתת', ומצד שני את הקצה שלא רוצה לוותר עליה... בהדרכה הבאה [נדבר על] מה בכל זאת מצליח לגייס אותך שם? מה גורם לך התנגדות" (תצפית בהנחיה). המפגשים נשאו אופי של ניתוח תהליכי העבודה של המדריכה, התייעצות והתלבטות משותפת. הנושאים שעלו בהדרכה היו נושאים התפתחותיים ורגשיים, קשרים בין-אישיים, נושאים טכניים ואינפורמטיביים. לוח 11 מציג את המידה שבה עלה כל אחד מן הנושאים הללו לפי דברי המנחות והמדריכות.

לוח 11: מידת העיסוק בנושאים בעת ההדרכות – ממוצעים וסטיות תקן בסולם בן 5 דרגות

נושאים	מנחות				מדריכות			
	שנה I (N=14)		שנה II (N=11)		שנה I (N=11)		שנה II (*N=6)	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
התפתחות ילדים רגשיים: אם, ילד, מדריכה	3.21	1.12	3.80	0.79	2.82	1.25	3.33	0.82
קשרים בין-אישיים מדריכה-אם, ילד, מדריכה-ילד	4.57	0.94	4.10	0.57	3.82	0.98	4.5	0.55
טכניים (מציאת מקום לפעילות, מעבר דירה של המודרכים, עבודה במשמרות)	4.57	0.76	4.20	0.42	2.90	0.74	4.75	0.5
אינפורמטיביים (דיווחים כלליים על המשפחה)	4.00	1.24	4.20	0.63	2.18	0.98	2.2	0.84
	4.00	0.96	4.30	0.68	3.09	0.94	3.5	1.29

* מספר דיווחים רבע שנתיים של מדריכות מועט מאוד (בעיקר בשנה השנייה: מתוך כ-24 דיווחים צפויים של מדריכות ומנחות התקבלו 11 בלבד ממדריכות ושישה ממנחות), על כן יש להתייחס לממצאים בהסתייגות.

מן הלוח עולה כי הנושאים שהרבו לדון בהם בשנה הראשונה, לדברי המדריכות והמנחות, היו נושאים רגשיים ונושאים אינפורמטיביים. בשנה השנייה חשבו המנחות שברוב הנושאים הן טיפלו במידה רבה, ואילו המדריכות חשבו שהן הרבו לדון בעיקר בנושאים רגשיים ובקשרים בין-אישיים. נושאים אלה הקבילו בדיוק נמרץ לנושאים שהועלו בהדרכות בבתיים (ראו לוח 11). הנושאים שעלו בהנחיות השבועיות היו על פי רוב בהתאם לצורכי המדריכה. אחת המדריכות הסבירה: "כיוון שלא הדרכתי בעבר סביב זה והייתי זקוקה לידע התפתחותי ולכיווני חשיבה" או כיוון שהנושא היה רלוונטי למשפחה. אין תיעוד פנימי של הצוות על מהלך ההנחיה, למעט שאלונים רבע שנתיים של צוות ההערכה, שעליהם נתבקשו המדריכות והמנחות להשיב. נמצאו הבדלים בין המדריכות לבין המנחות בכל הנושאים. המנחות סברו כי לכל הנושאים ניתן משקל רב יותר מכפי שסברו המדריכות.

המדריכות והמנחות דיווחו על אווירה טובה בעת ההנחיות: על אווירה תומכת, מחזקת ופתוחה, על דיון משותף, יצירת אמון ומתן מענה על הצרכים של המונחות. יחד עם זאת, לעתים הייתה ההנחיה רווית מתח לאור הקשיים והתסכולים שבהם נתקלו המדריכות. בשעת הנחיה זו ניסו המדריכות לקבל מענה לכל הבעיות והדילמות שעלו בעת ההדרכה בבתיים. בשל העובדה שהזמן לכך היה קצר, הן הביאו את המקרים על פי סדר עדיפויות ובאופן ממוקד.

תפקיד המנחות היה כרוך הן בהנחיה מקצועית והן בתמיכה רגשית במדריכות: "אני לא מרגישה שהצלחתי לעזור לך, אבל נתתי לך קצת להתאוויר". בעת תסכול היה תפקידה של המנחה להציג את האירועים בראייה אובייקטיבית ומכוונת, למקד את הבעיה, להצביע על זוויות ראייה אחרות או להציע לה למשל לשתף את העובדת הסוציאלית של המשפחה במצב.

המנחות ציינו כי דרכי ההדרכה וההנחיה השתנו לפי צורכי המדריכה וצורכי המשפחות, לכן נקבעו מפגשים תכופים יותר עם עובדים במחלקה לשירותים חברתיים בעניינה של משפחה מסוימת, נוסף על המפגשים השבועיים של המנחה עם המדריכה, או ננקטו דרכי הנחיה שונות כדי לבסס קשר עם המדריכה.

בשישה מתוך 11 דיווחים רבע שנתיים שהתקבלו בשנה הראשונה ציינו המדריכות כי הן חשו שהמנחה תרמה להן בעצם ההקשבה, הקבלה וההבנה של מצבן. בשלושה דיווחים צוין כי המנחה ציידה אותן בידע וסייעה במציאת פתרונות לבעיות. מתוך שישה דיווחים שהתקבלו בשנה השנייה, רק חמש מדריכות השיבו לשאלה זו. המדריכות ציינו כי המנחה סייעה להן בעיקר מבחינה מקצועית, אך בעת הצורך גם מבחינה רגשית. ניכר היה בשנה השנייה שהן התמקצעו יותר. דיווחי המנחות על ההתבגרות המקצועית של המדריכות איששו זאת. המנחות ציינו כי המדריכות העשירו את עצמן, שאפו להתקדם בתחום ההנחיה, היו פתוחות יותר וריאליות יותר בציפיותיהן ונקטו יותר יוזמה.

המנחות חשו שהאמון ההדדי והיחס האישי והמקצועי אפשרו התפתחות מקצועית של המדריכות, ואחת המדריכות אף סיכמה זאת בדיווח הרבע שנתי: "ההדרכה הייתה מאוד מקיפה, אוספת ומכילה תוך התייחסות אליי כאדם וככלי טיפולי. ההדרכה הייתה מאוד אישית ומקצועית והכרחית לצורכי למידה והתמודדות עם המשפחות בבתים".

המפגשים האישיים בשנה הראשונה בין המנחה למדריכה הספיקו בחלק מן המקרים (חמישה מתוך 14 דיווחי מנחות). בשנה השנייה המדריכות והמנחות דיווחו כי עלה צורך לשתף גורמים נוספים ממגנוני טיפול אחרים ביישוב כדי לשפר את ההדרכה: "במסגרת ההנחיה, המדריכה הבינה שמפגש עם גורמים נוספים (אנשי טיפול, רווחה) בנוסף למפגשים שלנו סייע לה להבין טוב יותר את המשפחה". בשני דיווחים צוין כי המפגשים הקבוצתיים בנוסף להדרכה האישית היו מנגנון משמעותי נוסף עבור המדריכות. לוח 12 מציג את עמדות המדריכות והמנחות כלפי ההנחיה.

לוח 12: עמדות המדריכות והמנחות כלפי ההנחיה (סולם 1-5)

מנחות שנה II (N=10)		מנחות שנה I (N=15)		מדריכות שנה II (N=6)		מדריכות שנה I (N=11)		פריט
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
4.00	0.47	4.07	0.62	4.67	0.52	4.57	0.76	באיזו מידה הרגשת שהמנחה סייעה לך באמצעות ההנחיה?
3.30	1.34	3.00	0.88	3.00	0.89	*	*	באיזו מידה המפגשים העלו צורך בבניית מנגנונים נוספים לתמיכה במדריכות?

* שאלה זו לא נשאלה בשנה הראשונה.

מן הלוח עולה כי המדריכות סבורות שהמנחות סייעו להן במידה רבה עד רבה מאוד, בעוד המנחות סבורות שהן סייעו למדריכות במידה רבה. הן המדריכות והן המנחות סבורות שיש צורך במידה בינונית במנגנונים נוספים מלבד ההדרכה האישית, והן פירשו זאת בצורך דיפרנציאלי במנגנונים מסוג זה (רק בעת הצורך). גם המנחות, שאחת מהן הייתה רכזת התכנית, קיבלו הנחיה שבועית. רכזת התכנית הנחתה את עמיתתה, והונחתה בשנה הראשונה על ידי מנהלת מרכז הפעו"ט ובשנה השנייה על ידי פסיכולוגית קלינית.

3. מפגשי ההשתלמות הקבוצתית

אחת לשבוע, בימי חמישי, התקיימה השתלמות צוותית. בהשתלמות השתתפו 10-13 חברי צוות, שכללו את רכזת הפרויקט, המנחות והמדריכות בבתים. השתלמות זו התנהלה במתכונת של למידת עמיתים והרצאות של מומחים, במטרה להעשיר את הצוות בתחומים הדרושים לעבודה. ההשתלמות עסקה בנושאים התפתחותיים, בעיבוד תהליכים רגשיים בעבודה, במשפחות וילדים בסיכון, בנושאים ספציפיים שעלו בהדרכות ועשויים היו לעניין את הנוכחות ובנושאים שהשיקו לעבודת המדריכות, כגון הזנחת ילדים, הגדרות וטיפול המחלקה לשירותים חברתיים בנושא זה, ותוכנה הרצאה בנושא ועדות החלטה ותהליכי העבודה של פקיד סעד (ועדת היגוי 24.2.05). לוח 13 מציג את התפלגות ההשתלמויות על פי התחומים שעסקו בהם בשנה השנייה לתכנית.

לוח 13: התפלגות ההשתלמויות על פי תחומים

מספר השתלמויות	התחום
4	סוגיות בהדרכה ביתית
5	סוגיות בהתפתחות
3	מיומנויות ניתוח מידע
2	דרכי עבודה וטיפול בילדים
2	הדרכה לילדים בסיכון
1	עדכונים
17	סך כל מפגשי ההשתלמות

מן הלוח עולה כי רוב המפגשים עסקו בסוגיות בהתפתחות ובסוגיות בהדרכה ביתית. למרות מפגשי ההשתלמות הללו נזקקו המדריכות לידע פורמלי נוסף בתחומים הדרושים לתכנית. רכזת התכנית ציינה כי בנוסף להנחיות ולהשתלמות הפנימית, המשותפת לכולן, המדריכות זקוקות להשתלמויות בתחומים מסוימים, כמו "טיפול בילדים בסיכון גבוה ופתולוגיות של משפחות מרובות בעייתיות", במטרה להפחית את תחושת התסכול שלהן ולהגביר את הצלחתן בטיפול במשפחות. אף על פי שהרכזת העלתה את הצורך בהדרכה בנושאים אלה כבר בשנה הראשונה, למעט שני מפגשים שהוקדשו לנושא (אחד מהם בהנחיית נציגה מן מהמחלקה לשירותים חברתיים, בנושא "התמכרות וחשיפה של ילדים להורים מכורים"), לא ניתן לו מענה גם בשנה השנייה, והמדריכות לא הוכשרו בתחום זה.

4. הדרכה והנחיה של צוותי מעונות היום

במהלך התכנית נתגלה מחסור בידע הפורמלי של מנהלות המעונות בתחומים הדרושים לתכנית. בוועדות ההיגוי דובר רבות בצורך של מנהלות המעונות והמטפלות בהכשרה. גם למנהלות

המעונות היה עניין בקיום הדרכה והנחיה למטפלות. אך רק מעון נעמ"ת ביקש השתלמות למטפלות. אף על פי שהכשרה לא הייתה חלק מן התכנית ולא בסמכות מרכז הפעו"ט, התנהלו דיונים עם המפקחות ועם מנהלות המעונות על מתן הכשרה. עד תום הערכת התכנית לא ניתנה הכשרה למנהלות המעונות ו/או למטפלות בנושאים הנוגעים לתכנית, למרות הנחיות שבדבר, בייחוד בנושא ילדים בסיכון בגיל הרך. כמו כן, במהלך השנתיים שבהן פעלה התכנית לא קיבל צוות המעון הנחיה שוטפת לטיפול בצרכים המיוחדים של ילדי התכנית, אף על פי שהנחיה כזו נדונה בתכנית.

נראה כי במהלך השנתיים שבהן התקיימה הנחיה אישית למדריכות, המנגנון התפתח ונוצר הליך משומן ונכון של הנחיה. שביעות הרצון הגבוהה של המדריכות והמנחות ממנגנון זה עשויה ללמד על איכותו. הצוות העריך נכונה את הצורך של המנחות בהנחיה מקצועית ונתן מענה גם לצורך זה.

ההשתלמויות נועדו להעשיר את הצוות בתחומים הרלוונטיים לעבודתו עם המשפחות בפרויקט. בתצפיות בהדרכות שנערכו במהלך השנתיים שבהן התקיימה הערכה ניכר היה שהצוות כולו נטל אחריות להפעלת ההשתלמות, כל אחד מחברי הצוות תרם את חלקו והקנה למשתתפים ידע בתחום שהוטל עליו, ונוסף על כך ניתנו גם הרצאות של אנשים מחוץ לצוות. שתי הרצאות יוחדו במפורש לנושא הספציפי של "ילדים בסיכון", שבו ראה הצוות נושא מרכזי מפאת העיסוק בו בפרויקט זה.

לא ניתנה הדרכה לצוותי מעונות היום, והם אף לא הונחו על ידי צוות תכנית "ביחד".

תקשורת בין הגורמים בקהילה המעורבים בטיפול במשפחות במצוקה עם ילדים רכים

במדינת ישראל אין התייחסות ממוסדת לנושא הגיל הרך, אם כי קיימת מודעות לצורך בקשר בין-משרדי בנושא זה. ב-2005 הוכנה הצעת חוק זכויות ילדים ושירותים חברתיים, שנועדה בין השאר לצמצם את הפיצול בתחום הטיפול בילדים. צמצום הפיצול ייעשה "על ידי חיזוק התיאום והעבודה בצוותים רב-מקצועיים, הפקת יותר נתונים ומידע על הילדים, העמקת הידע, הלמידה והמחקר בתחום הצרכים והשירותים לילדים" (מתוך פרוטקול ישיבת הוועדה לקידום מעמד הילד מתאריך 4.6.01, פרוטוקול מס' 3246). בוועדת ההיגוי מתאריך 24.2.05 צוין כי עלתה הצעה להקים רשות לאומית לטיפול בנושא הגיל הרך. גם מפעילי התכנית הבינו כי אחד התנאים להצלחת התכנית הוא קיומה של תקשורת בין כל הגורמים המעורבים בה,² לכן נקבעה תקשורת זו למן תחילת התכנית כיעד חשוב.

ראשי התכנית פעלו רבות כדי לשתף את בה הגורמים העירוניים, מתוך אמונה שהמשפחה זקוקה לטיפול מערכתי ומתוך ידיעה שכדי להיטיב לטפל במשפחה יש להכירה לפני ולפנים. אמונה זו חלקו האחראית על צוות הגיל הרך ומנהלת מרכז הפעו"ט, שתמכו בגישה של "ניהול מקרה"

2 מרכז הפעו"ט: מנהלת מרכז הפעו"ט, רכזת התכנית, המדריכות; גורמים עירוניים: העובדות הסוציאליות מטעם המחלקה לשירותים חברתיים, קצין ביקור סדיר, מחלקת החינוך, המרפאה לבריאות הנפש; צוותי המעונות: גננות, מטפלות, המפקחות על המעונות; גורמים חיצוניים: מומחים מאוניברסיטת חיפה, גוינט, "אשלים" ועוד.

(case management). ראש הצוות אמרה בריאיון כי בטירת כרמל יש משפחות שמטופלות על ידי כמה גורמים, וכי קיימת בעיה של "נפילה בין הכיסאות". לדבריה, ראשי התכנית מקווים שהשינוי ייעל את הטיפול במשפחה וייצור סדר. לאור הצרכים הללו ובאין ניהול מקרה, השתדלו מפעילי התכנית לקיים קשר בין כל הגורמים המטפלים במשפחה, הן ברמת-על של נציגות כל הגורמים בוועדת ההיגוי, הן ברמת קשר אישי בין המדריכות לבין הגורמים המטפלים במשפחה במחלקה לשירותים חברתיים, בקהילה ובמעונות והן במסגרת ועדה בין-מקצועית, שהוקמה "ומשמשת מקום להתלבטות מקצועית בנוגע לטיפול במשפחות" (ועדת היגוי 25.2.05). הוועדה הוקמה לשם דיון בילדים ובמשפחות המקבלים שירותים עירוניים שונים במטרה לטפל במשפחות כמכלול. חברי הוועדה התכנסו ללא גורם מפקח וקיבלו החלטות מקצועיות בלבד, אך הוועדה סבלה מקשיי תחילת הדרך. התקווה היא שבמהלך הזמן ביצועה ישתפרו.

בוועדת היגוי 24.2.05 דווח כי אחת לשבועיים התקיים קשר קבוע בין רכזת התכנית לבין העובדת הסוציאלית המתאמת לתכנית מטעם המחלקה לשירותים חברתיים. קשר זה נועד לתיאום, לדיווח ולעדכון נתונים. אשת הקשר לתכנית מטעם המחלקה לשירותים חברתיים ציינה בריאיון כי הפגישות הללו לא תוכננו מראש, והתקיימו בתחילת התכנית מדי כמה שבועות ובהמשך, כיוון שלדבריה "הדברים זורמים ולא היו דילמות לטיפול", התקיימו הפגישות הפורמליות אחת לשלושה חודשים. לדבריה התקיים גם קשר טלפוני בלתי פורמלי. גם לדברי ראש הצוות של הגיל הרך במחלקת לשירותים חברתיים, "ההיכרות האישית שווה את המילים. וזה עובד" (ריאיון, 2006). אשת הקשר ציינה בריאיון שהתקיים בתום השנה השנייה כי אולי ראוי היה להיפגש באופן פורמלי בזמנים קבועים, כיוון שלדבריה יש בכך חשיבות, עמדה שעלתה בקנה אחד עם דבריה של מנהלת מרכז הפעו"ט, שאמרה בשנה הראשונה כי "יש מקום לייעל את המערכת ולשפר את מעבר האינפורמציה לגבי הילד... יש מקום להשקיע בחשיבה מערכתית" (ועדת היגוי 24.2.05)

על פי דיווחה של רכזת התכנית במפגש עדכון עם הביטוח הלאומי (23.2.05), נוסף על המפגשים המתוכננים התקיימו פגישות בין המדריכות לעובדות הסוציאליות של המשפחות על פי הצרכים, ולעתים זומנו המדריכות למחלקה לשירותים חברתיים כדי להשתתף בדיונים חשובים ומכריעים שנגעו למשפחות שבהן טיפלו. כמו כן, דו"חות סיכום שכתבו המדריכות על כל משפחה נמסרו לגורמים מטפלים על פי בקשתם. לא דווח על בקשה של מנהלות מעונות היום לקבל דו"חות סיכום אלה, ולא ברור אם הן מודעות לאפשרות זו.

שיתוף פעולה נוסף עם גורמים ברשות נוצר באמצעות השתלמויות משותפות שהתקיימו עם צוות המחלקה לשירותים חברתיים הן בשנה הראשונה והן בשנה השנייה.

שיתופי הפעולה עם גורמים רלוונטיים ברשות במטרה לשפר ולייעל את הטיפול במשפחות המשתתפות בתכנית היה אחד מתוצרי הלואי של התכנית והועיל להפעלת התכנית בפרט ולטיפול במשפחות בכלל.

למרות מבנה העבודה המבורך בטירת כרמל, ששאף למערכתיות, לעתים נראה היה כי הקשרים בין השותפים במערכת זו עדיין רופפים. קשרים רופפים גרמו לעתים לפגיעה במשפחות המשתתפות בתכנית. כך, למשל, לא דווח למדריכה כי הוחלט להוציא את ילדי אחת המשפחות שבטיפול מהבית. במקרה אחר לא דווח למדריכה כי אחת הפעוטות הוגדרה כמפגרת על ידי המכון להתפתחות הילד והועברה ללא ידיעתה לצהרון של אק"ם. היכרותה של המדריכה עם הפעוטה וממצאי ניתוח שערכה התצפיתנית על פי "אבני הדרך" לא הצביעו על כך שהילדה מפגרת, ועלה חשש כי העברתה למסגרת כזו, מבלי להתייעץ עם גורמים המטפלים בפעוטה, היא אולי נמהרת ועלולה לעכב את התפתחותה.

ניכר שלמרות הצהרת הכוונות וניסיונות כנים לכונן עבודה מערכתית יעילה, ההצלחה לרשת את התכנית באופן מערכתי הייתה חלקית. על מצב זה הצרה מנהלת מרכז הפעו"ט, שציינה כי רק עבודה בגישת "ניהול מקרה" הייתה מונעת החלטות שגויות חורצות גורלות.

הקשר עם מעונות היום שבהם שהו הילדים היה חשוב במידה רבה בעיני מפעילי התכנית, עד כי בוועדת היגוי מיוני 2005 (בשנה הראשונה) דווח כי חמש ועדות ביצוע, שפעלו עד לתאריך זה, עסקו בין השאר במיסוד היחסים עם המעונות. יחסים אלה נדונו הן ברמה המעשית והן ברמה העקרונית ועסקו בשלושה נושאים: (א) שיתוף מנהלות המעונות והמפקחות בתכנית והזמנתן להשתתף בוועדות ההיגוי; (ב) שיח עם המפקחות על המעונות ועם מנהלות המעונות על מתן הכשרה למנהלות ולמטפלות; (ג) קבלת אישור ממנהלות המעונות ומהפיקוח על המעונות לצפות בילדי הפרויקט ולשוחח עליהם עם צוות המעון.

בפועל התקיימה ישיבה במרכז הפעו"ט בהשתתפות כל מנהלות המעונות, ונעשו צעדים בוני אמון בין מדריכות התכנית לצוותי המעונות לשם היכרות ותיאום ציפיות. אך אף על פי שדווח על שיתוף פעולה בין מנהלות המעונות למדריכות בעת תצפיות במעונות, לא באו קשרים אלה לידי ביטוי בטיפול בילד, ולמעשה עלו קשיים בזרימה מסודרת, פורמלית ודו-כיוונית של מידע בין המעונות לבין צוות התכנית ברמת הדיווח וברמה האופרטיבית. הקשר לא היה ממוסד, ולרוב הסתכם בהסכמתה של מנהלת המעון לתצפית או התבסס על קשרים בין-אישיים טובים בין מנהלות המעונות לבין רכזת התכנית. היעדרה של זרימת מידע הביא לכך שאירועים מיוחדים או התנהגויות קבועות של ילד המשתתף בתכנית לא דווחו למנהלות המעונות, והמדריכות לא קיבלו מידע חיוני על שהתרחש במעונות. מנהלות המעונות, שחשו בקושי, העלו את הצורך בקשר הדוק ורחב יותר עם מרכז הפעו"ט, שיכלול הדרכה ולא יסתכם רק בשיחה עם המדריכה על ילד ספציפי. בקשה זו הייתה תוצר לוואי של התכנית, כפי שציינה מנהלת מרכז הפעו"ט במפגש עדכון עם הביטוח הלאומי (23.2.05): "זו כבר השפעת התכנית. זה *side effect* נהדר, שהגענו לזה שהן חושבות שיש צורך".

בשנה השנייה נעשתה פעולה להידוק הקשר עם המעונות, ומנהלות המעונות צורפו לוועדות ההיגוי, אך הן לא לקחו חלק פעיל בוועדה ולא נתבקשו לדווח על ילדי התכנית המבקרים במעונותיהן. מידע כזה יכול היה לשפוך אור על התנהגות הילדים, להוסיף תובנות ולהשלים את

התמונה שהתגבשה על הילד: "לא משתפים אותנו בפרויקט, ולא שואלים אותנו מה קורה עם הילד במעון". בשנה השנייה התרופף הקשר, מספר התצפיות במעונות פחת ולא נוצר קשר אחר בין המדריכות למנהלות המעונות מלבד זה שהתקיים בשנה הראשונה. בצד הצורך בקשרים עם המעונות בהיבטים שונים של התכנית, מתן השתלמויות מטעם מרכז הפעו"ט חייב קשר עם הארגונים המפעילים את המעונות ושותפות בהקצאת משאבים. נושא הקצאת המשאבים היווה סלע מחלוקת בין הארגונים לבין מרכז הפעו"ט. רכזת הפרויקט אמרה בריאיון (17.2.05): "שלושה מעונות שאין לנו מנדט להדריך [בהם] מטפלות של ילדי הפרויקט".

קשרים נוספים נוסדו עם גורמים מחוץ ליישוב, כמו "אשלים"³ ואוניברסיטת חיפה, הן למטרות התייעצות והן כדי לבדוק אפשרות של הקמת יחידה מיוחדת לטיפול בילדים אלו ובמשפחותיהם "באינטנסיביות רבה יותר בהשוואה לפרויקט זה ותחת קורת גג רעיונית ופיזית כאחת" (ועדת היגוי 24.2.05). כמו כן נדון הצורך באיתור מקורות מימון חלופיים לתקופה שלאחר יציאת הביטוח הלאומי מן התכנית. שיתופי פעולה אלה עם גורמים רלוונטיים מחוץ לרשות במטרה לשפר ולייעל את הטיפול במשפחות המשתתפות בתכנית היו אחד מתוצרי הלוואי של התכנית.

מן הדברים עולה כי בשנה הראשונה נעשו ניסיונות רבים וממשיים ליצור קשרים בין כל הגורמים המטפלים בילדים (משפחה, מעון יום, המחלקה לשירותים חברתיים), וכי נושא זה זכה להתייחסות רצינית ביותר. למרות זאת, בשנה הראשונה כמו גם בשנייה הקשרים היו בעיקר אד-הוק, וכדברי מנהלת מרכז "הפעו"ט" וראש הצוות במחלקה לשירותים חברתיים, רצוי להשקיע בחשיבה מערכתית וממוסדת יותר בתוך היישוב. הקשרים עם מנהלות המעונות התהדקו, אך לא באופן שהשפיע על העבודה עם הילדים בתכנית. באשר לקשרים עם גורמים חיצוניים, נעשו פניות לגופים אלה, ויש לקוות שקשרים אלה יתהדקו ויתבססו.

תהליכי בקרה פנימיים וחיצוניים על התכנית

התכנית נוטרה על ידי שלושה תהליכי בקרה: בקרה פנימית, ועדת היגוי ובקרה חיצונית.

1. תהליכי הבקרה הפנימיים

- דיווח שוטף של המדריכות בבתים באמצעות דו"חות דיווח על כל מפגש ודו"חות תצפית על כל תצפית שנערכה. דו"חות אלה שימשו אותן בדיווח השוטף למנחה בעת ההנחיות שקיבלו אחת לשבועיים, והועברו לרכזת התכנית למעקב. הדו"חות לא עובדו ולא נרשם בהם סיכום תקופתי.
- ועדות ביצוע, שכללו את רכזת התכנית, מנהלות שלושה מן המעונות ועובדת סוציאלית. חברות הצוות ערכו מעקב שוטף על ביצוע התכנית, עודכנו וטיפלו בסוגיות כלליות שעלו בתכנית, כמו יחסים בין המדריכות לבין צוותי המעונות, תיאום דרכי עבודה של המדריכות במעונות ודרכי דיווח למנהלות המעונות, ובסוגיות ספציפיות, כמו טיפול בקשיים שעולים בהדרכת משפחות אלה ואחרות.

³ עמותת המאגדת כמה גופים ומטרתה פיתוח שירותים לילדים בסיכון ולמשפחותיהם.

2. ועדת היגוי

במהלך השנתיים שבהן פעלה התכנית התכנסו שתיים או שלוש ועדות היגוי בשנה. בכל ועדת ההיגוי השתתפו רכזת התכנית מטעם הביטוח הלאומי, רכזת תפעולית של התכנית, מנהלת מרכז הפעו"ט, נציגות המחלקה לשירותים חברתיים, מנהל מחלקת החינוך, מנהלות המעונות (למן השנה השנייה), המפקחות על המעונות ונציגה מטעם צוות ההערכה. הוועדה עודכנה במהלך התכנית וטיפלה בנושאים שהוטלו על חבריה. בכל מפגש ועדה נרשם פרוטוקול והתקיים מעקב אחר ביצוע החלטות.

חברי הוועדה עסקו, בין השאר, בתכנון פעולות עתידיות לאור הקשיים שעלו:

- מציאת פתרונות לקושי שעלה לקבוע מפגשים בשעות הבוקר, לאור העובדה שחלק מן המשפחות עובדות (ועדת היגוי יוני 2005)
- ניסיונות לקדם את הרעיון למתן הדרכה מוסדית למעונות תוך שיתוף גופים וגורמים מקצועיים ותכנון הקמת יחידת הדרכה למעונות לשם מקצוע הצוותים במעונות (ועדת היגוי יוני 2005). הרעיון לא יצא לפועל במהלך שתי שנות ההערכה.
- תכנון דרכים לניתוח תהליך הגיוס, תוך פירוט המהלכים שהובילו להסכמת המשפחה (סנקציות, אכפתיות, חיזור אינסופי וכדומה).
- אחת מהצלחות התכנית הייתה שיתוף הפעולה העירוני שנוצר עם מרכז הפעו"ט במטרה לתת תשובה מערכתית לכל משפחה ולהשיג את מטרת העל. הצוות הצהיר על שאיפתו לשיפור שיתופי הפעולה עם כל הארגונים ועם כל הגורמים המטפלים בילד במטרה לייעל ולשפר את העבודה השוטפת (מימון הדרכות והשתלמויות, בניית סל משאבים משותף).
- שיפור מערך ההנחיה התומך במדריכות, דיון בקשיי המדריכות ובזמן הקצר שיועד להנחיה תוך למידה מן הניסיון.
- בדיקת יעילות ההשתלמות לצוות המדריכות והמנחות בהתייחס לצורכי התכנית ושיפור ההשתלמות לאורם.

3. תהליכי בקרה חיצוניים

תהליכים אלה בוצעו על ידי צוות הערכה מיחידת המחקר של המכללה האקדמית בית ברל. צוות זה עקב אחר התכנית בכללה, והגיש דוח ביניים. הצוות הצליח לצפות בשש הדרכות למשפחות בבתים במהלך השנתיים בהם התקיימה ההערכה והשלים את המידע באמצעות שאלוני דיווח חודשיים שניתנו למדריכות.

יש לציין כי השאלונים היו חודשיים והכילו סיכום של מפגש אחד עד ארבעה מפגשים. יתרה מזאת, המדריכות מילאו אותם בדרך כלל בדעיבד (לפחות שלושה-ארבעה חודשים מאוחר יותר), בבת אחת ולא לאחר ביצוע ההדרכות בפועל, ולכן התייחסנו למידע שניתן בשאלונים אלה בהסתייגות. כמו כן, ראוי לציין כי המדריכות הגישו רק רבע מן הדו"חות שהיו אמורות להגיש.

תכנון תהליכי היציאה מן התכנית (phasing out)

במפגש שנערך בפברואר 2005 ציינה נציגת הביטוח הלאומי שעל הצוות לתכנן את הפעלת התכנית בתקופה שלאחר יציאת הביטוח הלאומי ממנה (phasing out) והפסקת תמיכתו.

בישיבת ועדת ההיגוי שהתקיימה בנובמבר 2004 נמסר כי נוצרו מגעים עם גורמים נוספים כמו "אשלים", היכולים לסייע במימון התכנית. מנהלת מרכז הפעו"ט הוסיפה במפגש עדכון שנערך עם הביטוח הלאומי ב-23.2.05 כי תבדוק אפשרות לשלב את התכנית בתקציבי המחלקה לשירותים חברתיים. יחד עם זאת, עד תום התכנית לא דווח על תכנון מפורט להתמודדות עם יציאת הביטוח הלאומי מן התכנית.

ממצאים בדבר תרומת התכנית

עמדות לקוחות התכנית כלפי התכנית

רכזת התכנית ציינה בריאיון כי חשיבות רבה נודעת לתכנית הן בממד הביצועי, אם אכן יושגו מטרותיה, והן בממד הפיקוחי – עצם הימצאות המדריכה בבית, איתור בעיות אצל הילדים במשפחה (לאו דווקא הילד המטופל בתכנית) ודיווח לרשויות המתאימות. לדעתה, בממד זה, המטרות הושגו. רכזת התכנית הביעה שביעות רצון מהתייצבות התכנית: "ההתייעלות היא משמעותית... שנה שנייה זו, למעשה, העבודה. רק בשנה השנייה מבינים, בשנה השנייה מתחילים לעבוד יותר. יותר יעול, [העבודה] יותר מאוזנת. גם בהדרכה יש פתיחות יותר גדולה, פחות מנגנוני הגנה... מנסה בעצמה אסטרטגיות הפעלה, מביאה יותר קשיים".

אנשי המחלקה לשירותים חברתיים היו מרוצים מאוד מן התכנית; הם היו רגועים יותר בשל העובדה שגורם נוסף מטפל במשפחות אלה, יודע על המתרחש במשפחה ומדווח על קשיים. יתרה מזאת, הימצאותן של המדריכות במשפחה שיפר את האמון של המשפחות בשלטונות, קרי הלשכה לשירותים חברתיים, והועיל בכך לרשות.

בשנה הראשונה ציינו המדריכות ב-12 מתוך 62 דיווחים את חשיבות ההדרכה שהן נותנות לאמהות בבתים, גם אם השינוי שהן מזהות בתפקוד ההורי מוגבל. הן דיווחו ששינוי לאורך זמן חל במידה מעטה עד בינונית (ממוצע 2.57, סטיית תקן 0.96). בשבעה דיווחים (מתוך 20) ציינו המדריכות כי התקשו לזהות שינוי; בחמישה דיווחים ציינו המדריכות כי חלו שינויים, אך לא לאורך זמן. בשבעה מן הדיווחים צוין שחל שינוי מפורש. גם בשנה השנייה ניכר היה שהשינויים במשפחות קטנים, אך בכל זאת, המדריכות הצליחו להצביע עליהם, בעיקר אם השינויים היו ניכרים (במידה רבה או במידה רבה מאוד). רכזת התכנית ביקשה להזכיר שמדובר במשפחות הקשות ביותר, וכל שינוי בהן, גם אם מזערי, הנו חשוב והחברה חייבת לחתור לקידומו.

הן בשנה הראשונה והן בשנה השנייה ציינו המנחות שיפור – גם אם מוגבל – באמונם של ההורים בהדרכה ובמדריכה, וכתוצאה מכך שיפור בפתיחותם כלפי המדריכה (שישה דיווחים); בהתמדתה של המשפחה בהשתתפות בהדרכה ובפינוי זמן להדרכה (13 דיווחים); ובשיפור הטיפול בילד

(התפתחות, זיהוי צרכים, בחירת מסגרת טיפולית הולמת) (חמישה דיווחים). רק במקרה אחד דווח כי אין שינוי מבחינת הטיפול.

האמהות היו מרוצות מן התכנית. מתוך 33 משפחות שטופלו בתכנית בשנה הראשונה, 17 אמהות השיבו על שאלון. מתוך 16 מעוניינות להמשיך בתכנית זו ו-15 מעוניינות בתכנית המשך. כולן היו ממליצות לאמהות אחרות להצטרף לתכנית. חמש מן האמהות אף ציינו בהערות שהוסיפו לשאלון ביומתן עד כמה סייעה להן המדריכה עם הילדים.

בשנה השנייה התעוררו קשיים עם משפחות מטופלות ביישוב, בעקבות אירועים שכלל לא היו קשורים לתכנית (הוצאה של ילדים מביתם בצו, טענות כלפי מנהלת אחד המעונות) אך השפיעו עליה. המשפחות המשתתפות בתכנית הסתגרו והתקשו לשתף פעולה, בעיקר משום שהוצאת ילדים מהבית נגד רצון הוריהם גרמה לאובדן האמון בממסד ובשליחותיו. למשל, אחת המדריכות דיווחה: "אם בתחילה הייתה מעוניינת בהדרכה ביתית ולא רק מתוך רצון לחברה, בחודש זה הייתה נחרצת להפסיק". רכזת התכנית הוסיפה כי יש משפחות שאינן רוצות קשר עם מרכז הפעו"ט וכאלה שחוו התנסות לא טובה. לאור המצב העדין נתבקש צוות ההערכה לצמצם את הקשר עם המשפחות ולקיימו רק עם משפחות שיביעו את הסכמתן המפורשת למעקב המחקרי. רק שתי משפחות מתוך 29 המשתתפות בתכנית הסכימו למעקב כזה.

קידום מטרות התכנית

1. מטרות כלליות

- גיוס כוח האדם לפרויקט נעשה על פי קריטריונים ברורים. הוחלט מראש על כוח אדם מקצועי בתחומי טיפול שונים. כוח אדם מיומן נדרש לטיפול במשפחות בעלות צרכים מיוחדים. גויסו מדריכות בעלות כישורים מקצועיים מתאימים, אף שהיו צעירות ללא ניסיון בעבודה ובהורותהליך גיוס המשפחות בשנה הראשונה על ידי המדריכות התבצע למרות הקשיים שהתעוררו, גם אם לא על פי הצפי המספרי שהוצג בהצעה לתכנית (50 בשנה הראשונה). בשנה השנייה, מהסיבות שצוינו, הייתה ההצלחה פחותה מן הצפוי.

- כאשר התקיים מפגש מדריכה-אם-ילד, הפעלת התכנית על ידי כוח עבודה מקצועי, הוכיחה את עצמה כנכונה. בעת ההדרכה הביתית הדגישו המדריכות את האינטראקציה הורה-ילד כגורם מהותי בהתפתחות הילד, וניסו להקנות זאת לאמהות על ידי התערבות מתווכת. המדריכות חיזקו מצד אחד את האמון של האם במערכת ומצד שני את ההתפנות הנפשית של האם לילדיה. נמצא קשר הדוק בין אופן העבודה של המדריכות לבין תיאוריות התיווך ו"אבני הדרך" של גרינספן ווידר, המהוות רציונל לתכנית ההתערבות "ביחד".

- בהיבט המערכתי החל תהליך של ניהול מקרה: נוצר שיתוף פעולה עם הגורמים המטפלים במשפחה ביישוב: מרכז הפעו"ט, המחלקה לשירותים חברתיים, טיפת חלב. הקשר היה פורמלי בראשיתו, אך כיוון שלא עוגן במסגרת זמן ומקום, הפך להיות קשר אד-הוק בהתאם לצרכים. החלה להסתמן התקשרות עם מנהלות המעונות, אך כפי שצויין, הקשר לא היה מגובש דיו לקידום התכנית.

2. מטרות אופרטיביות

אף על פי שבשני שלישים מן המפגשים בקירוב (65%) נכחו משתתפים נוספים מלבד האם, הילד והמדריכה (אב, אחים ואחיות וכדומה), המדריכות לא התעלמו מן הנוכחים, והשתדלו להתייחס לדינמיקה המשפחתית ובמקביל לתת תשומות לילד שבתכנית. לוח 14 מציג את התפלגות מידת ההצלחה להתייחס לילד שבתכנית בעת ההדרכה.

לוח 14: תגובות המדריכות למידת הצלחתן להתייחס לילד שבתכנית (בסולם בן 3 דרגות)
(N=33)

	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	סך הכול
N	1	10	22	33
%	3	30	67	100

מן הלוח עולה כי בשליש מן המקרים הצליחו המדריכות להתייחס לילד המשתתף בתכנית במידה מעטה (מקרה אחד) עד בינונית ובשני שלישים מן המקרים הצליחו להתייחס אליו במידה רבה.

מדריכות שהצהירו כי הצליחו להתייחס לילד במידה בינונית ציינו לכך שלוש סיבות עיקריות: הבית הומה אדם; האם מטה את השיחה לכיוון ילד אחר; ילד אחד מפריע במכוון למפגשים.

מדריכות שהצהירו כי הן מצליחות להתייחס לילד במידה רבה דיווחו על אסרטיביות רבה יותר מצדן בנוגע להתייחסות לילד שבתכנית: *"אני דואגת שפ' יהיה במרכז, והדבר נאמר לאחיו שההדרכה היא שלו וזו השעה בה פ' מחליט"*, או קיבלו החלטה להעביר את המפגשים למרכז.

למרות העובדה שמספר המשפחות שהשתתפו בתכנית היה קטן מן הצפוי, חלק מן המשפחות שהשתתפו בתכנית השתתפו גם בפעילויות סדנאיות שיזם מרכז הפעו"ט: *"שמונה משפחות השתתפו בסדנת מים; עשר משפחות השתתפו בסדנת תחושה; עשר משפחות הגיעו ליריד פורים; שש משפחות הגיעו לאירוע סוף שנה בבריכה; חמש משפחות הצטרפו לקייטנת הורים וילדים"* (וועדת היגוי יוני 2005). תוצר לוואי של פעילויות אלה היה השגה חלקית של המטרה של הפעלה קבוצתית, כיוון שלדברי המפעילים, המשפחות שהשתתפו בסדנאות נפגשו עם משפחות אחרות הצורכות את התכנית וגם עם כאלה שלא השתתפו בה, ובכך התערבבו בקהילה רחבה והטרוגנית יותר, דבר שלדעת ראשי התכנית סייע למשפחות. יתרה מזאת, מפתחי התכנית חשו כי ההשתתפות בסדנאות מעידה אולי על שינוי שחל בסדרי העדיפויות של המשפחה, ועל כך שהאמהות מוכנות לאפשר לילדים לחוות חוויות התפתחותיות חיוביות.

3. קידום מטרות ההדרכה במשפחה

המדריכות נתבקשו לציין בכל חודש אילו מן המטרות קודמו ואילו מהן לא קודמו. לאורך זמן ניתן לראות כי קיימות תנודות בקידום המטרות, ולעיתים קרובות ניתן לראות כי באותן מטרות שקודמו קודם לכן חלה נסיגה או שהמדריכות חדלו לקדמן. התנהלות בלתי יציבה זו אפיינה את

המשפחות הללו, ולא פעם גרמה לתסכולים קשים למדריכות. לוח 15 מציג את התפלגות המטרות שקודמו ואת אלה שלא קודמו במהלך התכנית

לוח 15: מטרות שקודמו וכאלה שלא קודמו (תשובות לשאלות פתוחות)

מטרות התכנית ומטרות המדריכות	מטרות שקודמו שנה I (N=52)	מטרות שקודמו שנה II (N=27)	מטרות שלא קודמו שנה I (N=32)	מטרות שלא קודמו שנה II (N=14)
מתן תמיכה אישית והקניית כלים	21	3	10	2
שיפור איכות האינטראקציה הורה-ילד	18	7	6	
פרידה בסיום שנת הלימודים	10	4	1	1
העלאת מודעות ההורים לצורכי הילדים : התנסות בחומרים ויצירה	9	-	-	-
מטרת העל : מניעת היווצרות איחור התפתחות של הילד על רקע סביבתי :	8	8	6	3
קוגניטיבי מוטורי, גמילה	8	2	2	3
הקניית ידע להורה (עידוד לבחירת מסגרת טיפולית/חינוכית הולמת, הנקה, הכנה ללידה)	-	7	1	2
שינוי דפוסי ההתנהגות של ההורים כלפי הילדים : ארגון סדר יום לאם ולילד	7	15	7	3
היכרות, תיאום ציפיות ובניית setting בין המדריכה להורה	-	-	-	2
שמירת רצף מפגשים	2	-	4	1
אחר : כללית אין שינוי				

מן הלוח עולה כי המטרות השכיחות ביותר במוקד העשייה של המדריכות בשנה הראשונה היו מתן תמיכה אישית וכלים לאמהות ושיפור הקשר בין האם לילד, ואילו המטרות במוקד העשייה בשנה השנייה היו היכרות, תיאום ציפיות ובניית setting בין המדריכה להורה ומניעת היווצרות איחור התפתחותי אצל הילד. ברם, אף שבמהלך הזמן קודמו מטרות, לא תמיד עלה בידי המדריכה לקדם מטרות באותה משפחה לאורך כל הזמן, ולעתים לא עלה בידה הדבר כלל. לעתים דיווחה המדריכה על התקדמות במטרה אחת ונסיגה באחרת: "קשר קבוע ויציב [עם המשפחה], אך לא חל שינוי ביכולת של האם להתגייס ולהבין את החשיבות של האינטראקציה והמשחק המשותף". אולם גם אם המדריכה לא הצליחה להקנות למשפחות ידע ומיומנויות בעבודה עם ילדים הנמצאים בתכנית, הייתה לביקוריה משמעות פיקוחית, לדברי הרכזת: "פעם בשבוע משהו נמצא [בבית ורואה מה קורה]" (ריאיון עם הרכזת 2006), ויכול להתרועע, או ליעץ ולהפנות לגורמים נוספים.

מטרות כמו "זימון חוויות משותפות מהנות – שיפור האינטימיות", שהופיעו במסמכי התכנית, לא נזכרו בדיווחי המדריכות אך נראו בעת התצפיות בהדרכות. לעומתן, מטרות כמו "הידוק הקשר בין ההורים לבין מסגרת מעון היום וחיזוק הקשר בין ההורים לבין תכנים לימודיים במסגרת החינוכית" לא נזכרו בדיווחים, כיוון שאף על פי שהוגדרו כמטרות בתכנית לא היו מטרות בהדרכה. הקשר עם המסגרות החינוכיות טופח ברמת ניהול הפרויקט בלבד (קשר בין רכזת הפרויקט לבין המעונות, קשר בין המדריכות לבין מנהלות המעונות והשתתפות של מנהלות המעונות בוועדות ההיגוי). דברים אלה עולים בקנה אחד עם הקשיים שהעלו המדריכות.

4. התמדת ההורה בתכנית

התמדה היוותה אחד ממדדי ההצלחה של התכנית הן בשנה הראשונה והן בשנייה. רכזת התכנית אמרה: "המקום שהמשפחה מתמידה, זה הישג שאנו זוקפים לקשר שלנו, אם כי לא עם כולם אנחנו מצליחים להתמיד. מספר המשפחות שמתמידות עולה". בפועל 22 מתוך 33 המשפחות שהחלו לקבל הדרכה בשנה הראשונה המשיכו בתכנית גם בשנה השנייה.

לקראת סוף השנה הראשונה דיווחו חלק מן המדריכות שכל מי שביטל פגישה טרח להודיע להן על כך מראש, דבר שהיווה התקדמות רבה והעיד על נטילת אחריות מצד האמהות. גם מפגשים שנקבעו לאור ביטולים נטו להתקיים.

האמהות דיווחו בשנה הראשונה כי כמעט בכל פעם שהן קובעות פגישה עם המדריכות הן נפגשות עמן (ממוצע 4.18, סטיית תקן 0.88). בפועל, מדיווח המדריכות ניכר קושי רב בקביעת מפגשים עם המשפחות. בשנה השנייה התעוררו קשיים שפגמו במידת ההתמדה של המשפחות, חלקם אובייקטיביים וחלקם באחריות התכנית.

5. שיפור האינטראקציה הורה-ילד

בשנתיים שבהם התקיימה ההערכה פעלו המדריכות רבות למען שיפור הקשר בין הילד להורה. השגת מטרה זו דרשה הכוונה רבה מצד המדריכה, ולא תמיד היא קצרה הצלחה. פעמים דווח כי האמהות שיתפו פעולה וישבו לשחק עם הילד, ולעתים אף ניתן היה לצפות בנכונותן של האמהות ליזום פעילויות עם הילדים, אך קרה שהן העסיקו עצמן בעבודות הבית כדי לא להצטרף לפעילות עם הילד או שהאב שנתבקש להשגיח על הילדים האחרים בעת ההדרכה לא עמד בהבטחתו, ובכך חיבל חלקית בהשגת המטרה. האמהות נשאלו בשנה הראשונה על איכות הקשר בינן לבין הילדים לאור ההדרכה. לוח 16 מציג ממוצעים וסטיות תקן של עמדותיהן כלפי השגת מטרה זו בסולם בן חמש דרגות.

לוח 16: התנהגויות ועמדות כלפי יצירת אינטראקציה עם הילדים – ממוצעים וסטיות תקן

(על פי דיווח של האמהות) בסולם 5-1 (N=17)

היגד	ממוצע	סטיית תקן
חשוב לי להקדיש לילדים זמן למשחקים	4.88	0.33
אני משחקת עם הילד בכל פעם שהמדריכה מגיעה	4.65	0.70
אני משחקת עם הילד כשהמדריכה לא מגיעה	4.35	0.86
אני מקדישה יותר זמן לילדים	3.75	1.07
חל שינוי לטובה בהתייחסות שלי לילדים כתוצאה מן ההדרכה	2.53	1.28
*לפעמים אין לי סבלנות לשחק עם הילדים כשהמדריכה מגיעה	R1.94	1.09

* היגד זה הפוך.

מן הלוח עולה כי חשוב לאמהות להקדיש זמן לילדים במידה רבה מאוד, והאמהות דיווחו כי גם בנוכחות המדריכה וגם כשלא הייתה בסביבה, הן שיחקו עם הילדים במידה רבה עד רבה מאוד.

כמו כן הן דיווחו כי לעתים רחוקות אין להן סבלנות לשחק עם הילדים כשהמדריכה מגיעה, עדות שלא אוששה בתצפיות ולא אוששה בדיווחי המדריכות ובראיונות המזדמנים אתן.

מסיכום תצפיות שערך צוות ההערכה בהדרכות בבתיים בשנה ב' נראה שהמדריכות הקפידו לחזק את הקשר בין האם לבין הילדים שבתכנית.

6. שינוי עמדות ההורים ונכונות להתייעץ עם נציגי הממסד

לפי דיווחי המדריכות, חל שינוי בעמדותיהן של חלק מהאמהות שהתנגדו לקבל הדרכה בביתן, והן גילו נכונות להתייעץ עם המדריכה ולשנות התנהגויות קודמות בעקבות הקשר. אחת האמהות אף הוכיחה צריכה נבונה והשקעה כלכלית נבונה בתכניות הפנאי שניתנו על ידי שירותי הקהילה. לדברי רכזת הפרויקט, העובדה שאמהות מתחילות להיות מעורבות ולשאול את המדריכה שאלות הופכת אותן לאמהות מתפקדות יותר.

תשובות האמהות לשאלונים שהועברו בתום השנה הראשונה מצביעות על שינוי עמדות ההורים כלפי ההדרכה. לוח 17 מציג ממוצעים וסטיות תקן של עמדות האמהות כלפי ההדרכה בסולם בן חמש דרגות.

לוח 17: עמדות האמהות כלפי ההדרכה – ממוצעים וסטיות תקן בסולם 5-1 (N=17)

היגד	ממוצע	סטיית תקן
הפגישות עם המדריכה תורמות לילדים	4.53	0.62
חשוב לי שהמדריכה תגיע בכל שבוע	4.35	0.70
הפגישות עם המדריכה תורמות לי	4.19	0.91
הפגישות עם המדריכה תורמות למשפחה כולה	3.94	0.90
המדריכה נותנת לי עצות טובות לטיפול בילדים	3.59	1.28
המדריכה עוזרת לי גם בנושאים אחרים, שלא קשורים לילדים המשתתפים בתכנית	2.88	1.59

מלוח 17 עולה כי לדעת האמהות, ברוב המקרים המדריכה סייעה במידה רבה עד רבה מאוד. האמהות ציינו כי המדריכה סייעה להן במידה בינונית עד מעטה בנושאים אחרים, שלא היו קשורים לילדים. האמהות העידו כי הפגישות עם המדריכה תורמות לילדים במידה רבה מאוד.

7. הידוק הקשר בין ההורים לבין מסגרת מעון היום

במהלך שתי שנות הפעילות לא דווח על מהלכים להידוק הקשר בין האמהות לבין מסגרות מעונות היום, אף על פי שבהנחיות הזכירו המנחות למדריכות כי "אחת המטרות שלנו היא לטייב את התקשורת ביניהן (בין הגננת לאם)".

המדריכות נשאלו על שיפור מערכות הקשרים בתכנית: אם-מדריכה, אם-ילד, קשר עם המעון, קשר עם גורמים בקהילה. לוח 18 מציג ממוצעים וסטיות תקן לגבי מדדים אלה.

לוח 18: עמדות המדריכות כלפי ממדי קשר – ממוצעים וסטיית תקן בסולם 5-1

ממד	ממוצע	סטיית תקן	N
עקביות בהדרכה	3.95	1.43	40
אינטראקציה אם-ילד	3.48	1.11	32
פעולה מול גורמים בקהילה	3.11	1.29	37
התפתחות הילד	2.84	1.09	40
קשר עם המעון	2.78	1.30	37

מן הלוח עולה כי לדעת המדריכות קיימת עקביות רבה בהדרכה. שאר הממדים הושגו במידה בינונית עד נמוכה. כאמור, לוח 4 אינו מאשש טענה זו וממוצע הביקורים והחציון מורים על שלושה ביקורים בחודש בלבד.

8. קידום מטרות ההנחיה – פיתוח מקצועי של המדריכות ושיפור עבודתן

המדריכות קיבלו הנחיה מקצועית שבועית. הן המדריכות והן המנחות ציינו כי ההדרכה פעלה במידה רבה על פי התכנית. הן דיווחו כי חלו שינויים במידה רבה בעבודה עם המשפחות בעקבות ההנחיה, והעידו כי התפתחו באופן אישי ומקצועי במידה רבה עד רבה מאוד. התפתחות זו עלתה בקנה אחד עם הדיווחים החודשיים שלהן. בדיווחים הן חדלו אט אט מעיסוק בנושאים טכניים והחלו לעסוק בהיבטים רגשיים ובתיאוריות. התפתחות זו מתבקשת בכל תהליך טיפולי, שבו עוברים מדיונים טכניים ותיאום ציפיות לנושאים מהותיים לפי הצורך. יתרה מזאת, המדריכות דיווחו על עלייה בביטחון העצמי בעבודה, שהתבטאה במעבר ממצב שבו נזקקו לחוויותיהן של המדריכות האחרות למצב שבו פעלו באופן עצמאי.

המנחות ציינו כי במהלך ההנחיה הן יכלו לבחון את יכולת הלמידה וההשתנות של המדריכות, ללוות אותן בתהליך ההתפתחות שלהן ולבחון את יכולתן להתמודד עם קשיים ועם תסכולים. בשניים מדיווחי המנחות צוין כי לא נשאלה שאלה לגבי התאמתה של מדריכה זו או אחרת, כלומר תהליך ההנחיה לא שימש במקרים אלה כאמצעי אבחון לבחירה מושכלת של מדריכות, אלא לקידום מי שכבר נבחרה.

השתלמויות שניתנו לצוות התכנית נשענו בעיקר על כוחות פנימיים, אך בהתאם לצורך הוזמנו גם מרצים מבחוץ כדי להעשיר את הצוות.

9. תוצרי הלואי של התכנית

א. היכרות עם מכלול של בעיות

- הפעלת התכנית חשפה את צוות התכנית (רכזת, מדריכות ומנחות) למורכבות הבעיות שמהן סובלת כל משפחה: סמים, אלימות וכדומה.
- נקודת המבט של העובדים הסוציאליים במחלקה לשירותים חברתיים התרחבה, וכיום הם מסתכלים על התהליכים ההתפתחותיים של הילד, נוסף על הבעיות האחרות שבהן הם מטפלים.

ב. רצף טיפולי

- לאור חשיבה רחבה על הפרויקט התקבלה החלטה במפגש עדכון עם הביטוח הלאומי בתאריך 23.2.05 כי ילד המטופל בתכנית "ביחד" ימשיך להיות מטופל במרכז הפעו"ט עד הגיעו לכיתה א' (לרבות כיתה א'), והרווח הנלווה יהיה מוכנות ההורים לטיפול.

ג. השפעות התכנית

- לאור הצרכים הגוברים של המשפחות הוחלט בוועדת ההיגוי שהתכנסה ביוני 2005 כי יועמדו לרשות התכנית שעות נוספות מתקציבי תכניות אחרות של המרכז.
- למידה והתמקצעות מרובות של צוות התכנית.
- אשת הקשר בין התכנית לבין המחלקה לשירותים חברתיים טענה כי הפרויקט סייע לאנשי המחלקה לראות את הילד: "זה גם לנו לשבת ולחשוב ולבדוק, וזו מתנה ענקית למשפחה... פתאום כל משפחה קיבלה את המקום שלה. זה דרש חשיבה".

סיכום, מסקנות והמלצות

סיכום ומסקנות

תכנית "ביחד" התמודדה עם אוכלוסייה קשה ומרובת בעיות. מדובר במשפחות הקשות ביותר, שהטיפול בהן קשה ולעתים בלתי אפשרי, הן עקב עומק הבעיות ומורכבותן והן עקב חוסר נכונות לשיתוף פעולה מצד בני המשפחה. התכנית ניסתה "לשבור" את מעגל הקשיים העתידיים אשר להם נדונו ילדי משפחות מסוג זה ולאפשר להם עתיד טוב יותר. התכנית נבנתה כחלק ממערך שלם של התערבות, מגיל הלידה ועד ההשתלבות בבית הספר, והיוותה את נדבך היסוד של מערך זה.

תכנית "ביחד" ניסתה לשלב טיפוח והעשרה של ילדים בני שנה עד שלוש השוהים במעון במשך חלק גדול מהיום עם הדרכה ביתית של ההורים. ההדרכה הביתית נועדה לכוון את ההורים כיצד לטפל בילדים אלה ולטפחם תוך שיתוף פעולה מלא עם כל המערכות המטפלות במשפחה.

כל שלבי הפעלת התכנית היו קשים והיו כרוכים בתסכולים של המדריכות מן ההפעלה, מן העובדה שהתכנית לא תמיד פעלה על פי התכנון ומן העובדה שבסופו של דבר לא עלה בידן להדריך את כל המשפחות שיועדו להדרכתן, אלא רק את חלקן (33 מתוך 50). גם הזמן שהושקע במשפחות חרג מעל ומעבר לזמן שיועד להן בתכנית. אולם בתום השנה הראשונה ניתן לומר כי המדריכות יצרו קשר עם כל המשפחות שיועדו להן (33), ופיתחו קשר טיפולי ויחסי אמון עם כמחציתן. כל צוות התכנית תמך בהן, ולא אמר נואש מסירוב של משפחות להצטרף להדרכה. למרות המאמצים, הסתמנה בשנה השנייה ירידה במספר המשפחות שהשתתפו בתכנית מסיבות שונות שצוינו.

מפתחי התכנית כללו מערך הנחיה למדריכות הפועלות בבתים כחלק בלתי נפרד מן התכנית. חלק זה היה חיוני להתמודדותן של המדריכות. יחד עם זאת, צורכי המדריכות היו רבים מן האפשרויות שניתנו להן בשעת הדרכה בודדת בשבוע, והן לא הצליחו לקבל הנחיה בהיקף שנוקקו לו. הזמן הקצר שיוחד להנחיה אילץ את המדריכות למקד את הקשיים שעלו ולבחור בבעיה הקשה ביותר, אך דבר זה לא מנע את התסכול שחשו משלא הצליחו לטפל בהנחיה בכל הבעיות שעלו בעת ההדרכה. בנוסף להנחיה השתתף הצוות כולו בהשתלמות שבועית פנימית. להשתלמויות פנימיות היו יתרונות אך גם חסרונות. פולן וסטיגלבאור (Fullan & Stiegelbauer, 1991 בתוך: גביש, 2002), שהתייחסו להדרכת צוותי מורים, מציינים שהמדריך החיצוני מצייד צוות מורים בכלים פדגוגיים חדשים, מיעץ להנהלה ותומך ביכולת המקצועית של בית הספר לבחור בין אפשרויות פעולה מגוונות. הוא עשוי להוביל את תהליכי היישום ולחתור למיסוד השינוי. המדריך הפנימי, הנמנה עם צוות המורים, הוא בעל השפעה מוגבלת בנוגע ליישום שינוי. יחד עם זאת, מנהל בית ספר אינו מסוגל להוביל מהלכי שינוי בלא עזרת סוכני שינוי מקרב צוות המורים. מורים הממלאים תפקידים מקדמים את מהלכי השינוי יותר ממנהל בית הספר (שרן, 1990 בתוך: גביש, 2002; Hargreaves, 1994). לכן, לדעת פולן וסטיגלבאור, רק שיתוף הפעולה בין המדריך הפנימי למדריך החיצוני יחולל את השינוי הרצוי. במקרה של תכנית "ביחד",

ההדרכה בשנה הראשונה הייתה פנימית בלבד, לכן ניתן היה לצפות שיחול קושי בהשגת השינוי הרצוי, ובשנה השנייה הובאו גם מרצים חיצוניים.

בהפעלת התכנית עלו קשיים רבים, שנבעו בחלקם מעצם העבודה עם משפחות קשות ובחלקם מתכנון שלא הביא בחשבון את הקשיים הרבים ואת השלכותיהם הכלכליות והמעשיות (זמן ותשומות אחרות). למרות ריבוי הקשיים, המדריכות נתנו הדרכה מקצועית, יישמו תיאוריות של תיווך ופעלו על פי "אבני הדרך" של גרינספן וויידר, הצליחו לקיים הדרכות למשפחות, קצרו הצלחות וקידמו את מטרות התכנית. גם אם ההצלחות היו מוגבלות והתרחשו רק אצל חלק ממשפחות היעד – בפלח זה של האוכלוסייה מדובר בשינוי חשוב לאין ערוך שאין להרפות מלחוללו.

למרות נכונותם הרבה של המפעילים, המכוונות הרבה כלפי עבודה מערכתית וההצלחות בתחום זה, סבלה העבודה המערכתית מקשיים שעל חלקם ניתן היה להתגבר בתכנית לו היו מנתחים במהלכה את הצרכים ואת מטרות התכנית ויוצרים מערך מסודר של קשרים עם הגורמים השונים כדי לייעל אותה בדרך להשגת מטרותיה. פוקס (1995) מציינת כי שינוי מערכתי צריך לחול בכל רכיבי הארגון, וכדי שיצליח עליו להיות מסדר שני – שינוי בתרבות הארגונית תוך טיפוח עמדותיהם ותפיסותיהם של הגורמים המעורבים. שינוי מסוג זה יש להכין מראש (השלב הראשון, שלב ההתכוננות) ברמת קבלת ההחלטות, במפגשי התכנון, בארגון ובהכשרת הלבבות. רק לאחר ששלב זה יצליח ניתן יהיה להמשיך לשלבים הבאים: היישום וההסתגלות, המיסוד והתוצאות. אם התנאים להתחוללות השינוי אינם מספקים יש ליצור אותם בטרם החל השינוי.

המלצות

על בסיס ממצאי ההערכה אנו ממליצות להמשיך בתכנית תוך בחינת שיפורים על יסוד המלצות הביניים וההמלצות הסופיות.

1. גיוס כוח אדם ומשאבים

- למרות הקשיים האובייקטיביים בגיוס כוח אדם בוגר, כדי ליצור איזון למדריכות הצעירות ולתמוך בהן, מומלץ להרחיב את כוח האדם המפעיל את הפרויקט, לכלול בו גם נשים בעלות משפחה, מנוסות ובוגרות יותר מבחינה נפשית, ולהכינו להדרכה באמצעות השתלמות, הן לצרכים בלתי צפויים והן לצורך הרחבת הפרויקט תוך התייחסות ספציפית לילדים בסיכון.
- יש לבחון גיוס נוסף של משאבים לתכנית וייעול השימוש במשאבים הקיימים.
- יש לפנות לגופים וולונטריים או לגופים הפועלים למען אוכלוסיות בסיכון ו/או נשים במצוקה ולנסות לעניינם בפרויקט לצורך גיוס משאבים וסיוע בהדרכה.

2. גיוס משפחות לתכנית

- כדאי לשקול מחדש את דרכי גיוס המשפחות ואת אופן ביצוע התכנית, לאור קשיי גיוס המשפחות ונשירתן של אחרות.

- לאור העובדה שאין כיום קשר אופרטיבי בין המעון לבין התכנית, אין מניעה שילדים שאינם מבקרים במעון ישתלבו בתכנית.
- מומלץ כי בתהליך הגיוס הראשוני ישתתפו מספר גדול יותר של מדריכות. במקביל להרחבת הגיוס למשפחות נוספות יש להגביל בכל שלב של השנה את תקופת הגיוס: בשלב הראשון תימשך תקופת הגיוס לא פחות מחודשיים ולא יותר מארבעה חודשים. אין להפסיק את תהליך ה"חיזור" אחר המשפחות במהלך כל השנה, ולאחר חודשיים של המתנה יש לחזור על תהליך הניסיון לגיוס למשך לא פחות מחודש ולא יותר מחודשיים וחוזר חלילה. חשוב לטפל במשפחות אלה, בשל צורכיהן המרובים והעדפת הטיפול בילד בסביבה הטבעית שלו על פני הוצאתו מן הבית (סלונים-נבו ולנדר, 2004).
- מומלץ לפעול לניצול יעיל יותר של הזמן המתוקצב לכל מדריכה. על המדריכה לדאוג לפתרון חלופי קבוע מראש לזמן המפגש שלה עם המשפחה. בזמן זה היא יכולה לגייס משפחה אחרת, גם אם כבר ביקרה במשפחה במהלך השבוע. כמו כן, חובתה של מדריכה שביטלה פגישה להשלים את השעות הללו.

3. גישות חינוכיות תואמות התפתחות

- חשוב לנקוט גישה פתוחה בתכניות התערבות בלתי מובנות אך מותאמות משפחה. קשה להפעיל תכניות מסוג זה, כיוון שאין "מתכון" קבוע ומובנה להפעלה, אך הן מותאמות למשפחות רבות יותר (דיין, 1997). חשוב שבתכניות פתוחות כאלה יפעל כוח אדם מיומן ומשכיל, בעל רקע רחב בתחום הגיל הרך. כוח אדם מסוג זה קיים ממילא בתכנית "ביחד".
- חשוב שנושא העולה במשפחה יטופל באופן מעמיק.
- תכנית בגיל הרך תקפה ויעילה רק אם קיים רצף טיפולי בילד, מה שמחייב קביעות של מטפלים ככל שניתן הדבר, בנוסף לקשר בין המסגרות השונות שהילד שווה בהן במהלך היום (רוזנטל, 2000). החשיבות נוגעת לעקביות בהתייחסות ולאחידות בתהליכים חינוכיים בהתפתחות, כגון גמילה מחיתול, גמילה מבקבוק, טיפול בכעסים. כמו כן, חשוב להכיר את התנהגות הילד במסגרות לאורך זמן (ולא בנקודות זמן בודדות) כדי להבין את התנהגותו. על כן **מומלץ לדאוג למיסוד הרצף החינוכי-טיפולי של הילדים תוך שמירה על קשר ארוך טווח עם כל סוכנויות הטיפול במשפחה. מומלץ לדאוג להמשך הפעילות עם המשפחות הללו גם בחודשי הקיץ ולא לקטוע את רצף ההדרכות.** ניתן לשקול הפעלה מסוג אחר ובלבד שרצף הקשר לא יופסק. כמו כן, כדי למנוע את קטיעת הרצף בעת החלפת מדריכות, ועל מנת שעזיבת מדריכה לא תגרור אחריה יציאה של משפחה מן התכנית (כפי שקרה), **כשמדריכה מתכוונת לעזוב את התכנית, מומלץ לקיים חפיפה ארוכה של שתי מדריכות,** לכל אחת מן המשפחות שבטיפול של המדריכה העוזבת, כדי שהחילופים יעברו עם משקעים וקשיים מועטים ככל האפשר. כמו כן, רצוי להרחיב את מספר הפעילויות הקבוצתיות.

- הקריטריון להשתתפות ילד בתכנית היה ביקורו במעון יום. קריטריון זה נקבע על ידי הביטוח הלאומי כסוג של מדד למחויבות ההורים לתכנית. נראה לנו שמדד זה מונע תמיכה ממשפחות נזקקות שילדיהן אינם רשומים במעון וממשפחות שהשתתפו בתכנית אך מצבן הכלכלי הידרדר. משפחות מהסוג השני "נענשות" פעמיים, כיוון שהן נאלצות לצאת מן התכנית מפאת שינוי מיצבן. בעתיד כדאי לשקול לשלב בתכנית את כל הילדים המוגדרים בסיכון על ידי הרווחה.

4. הנחיה והדרכה של מנהלות המעונות והמדריכות:

- קיימת חשיבות להכנסת ילדים, בייחוד ילדים ממשפחות נחשלות, למסגרות חינוכיות (מעונות יום, במקרה זה) אך ורק אם הן מסגרות איכותיות (רוזנטל, 2000; דיין, 1997). אם המעון אינו איכותי, הטיפול במשפחה עלול להיות פחות אפקטיבי. ייתכן כי קשר הדוק יותר עם המעונות יאפשר הדרכה והנחיה צמודות, שיפור איכות הטיפול במעון, ועמו שיפור התכנית.
- בהנחה שלמנהלות המעונות יש הכשרה בתחום הגיל הרך, יש להכשיר את צוות המעון בתחומים הקשורים לתכנית, וניתן לעשות זאת במשותף עם הכשרת המדריכות של התכנית. ניתן לדון בנושאים חשובים הקשורים לילדים בסיכון ולתכנית (גרינספן ווידר, 1995).
- ההשתלמות עסקה בנושאים הרלוונטיים למדריכות, אך נושא הילדים בסיכון בגיל הרך לא טופל לעומק במהלך השנתיים שבהן פעלה התכנית. על כן מוצע לברר מחדש את צורכי הצוות, להגדיר היטב את מטרות ההשתלמות ולהתאים את התכנים לצורכי המדריכות ולגיל הילדים המשתתפים בתכנית.
- בשל צורך העז של מדריכות בהשתלמות, מומלץ שלא לעסוק בשעות ההשתלמות בטיפול בנושאים ביורוקרטיים, או לחלופין להקדיש להשתלמות שעה נוספת לעיסוק בנושאים אלה.

5. הפעלה

- לאור הקשיים הרבים שהועלו, כדאי לשקול מחדש להפריד בין קשיים הנובעים מסוג המשפחות לבין קשיים שנבעו מהערכה מוטעית של צורכי התכנית (זמן ותקציב) ולקבל החלטות על ביצוע שינויים לאור חשיבה זו.
- לפעילות ההורים בקבוצות יש חשיבות רבה בגילים צעירים של הילדים. לאור ההצלחה המעטה של יצירת קבוצות בתכנית כדאי להתייחס לרכיב זה משני היבטים:
- מומלץ להאריך את זמן הביקור במשפחה לשעה וחצי.
- א. כדאי לשקול פיתוח דרכים חלופיות ליצירת קבוצות כאלה: הדרכה סביב נושא שמעניין את האמהות ושעשויים לקחת בו חלק גם הורים שאינם מהתכנית (כדי שלא תיווצר סטיגמה של הבאים), הדרכה במשחקיות ושילוב המשפחות במשחקיות אחת לשבועיים ביום קבוע – לפי נוחיותן.
- ב. כדאי לשקול מחדש אם תכנית כזו צריכה להשקיע בהפעלת קבוצות או להתמקד בהדרכה אינדיבידואלית ולא להשקיע מאמצים בפיתוח קבוצות.

- אף על פי שמצבה החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התכנית נמוך, יש לה ציפיות. מומלץ לברר את ציפיות ההורים באמצעות שיחת משותפת שתיערך אחת לרבעון ולבצע תיאום בין ציפיות המדריכה לבין אלו של ההורים. כך ניתן יהיה לשלב ביתר קלות את אותם "נושאים בוערים" שאי אפשר להתעלם מהם בנושאי ההדרכה המוצהרים והמתואמים עם המשפחות. יתרה מזאת, הדבר יאפשר טיפול יסודי עד לקבלת מענה מניח את הדעת לנושא שהתעורר והוחלט לטפל בו.
- במקרים שבהם קיים קושי להקדיש תשומת לב לילד השייך לתכנית, כדאי לדון במקומות מפגש חלופיים לאורך זמן.
- יש לשלב את המשחיקיה באופן פורמלי בתכנית. אם ימצא כי למשחיקיה יש חשיבות, כדאי לתכנן את התכנית כך שתכלול את המשחיקיה כחלק בלתי נפרד ממנה.
- בגיל הרך, התצפית היא הכלי המרכזי לבחינת מזגו, אישיותו, נטיותיו, יכולתו וקשייו של הילד. ערכה של תצפית חד-פעמית או כזו הנערכת פעמיים בשנה מוטל בספק. על מנת לבנות "תכנית הולמת ומותאמת התפתחות" (דיין, 1997) יש לערוך תצפיות במינון גבוה יותר. לאור הקשיים התקציביים מחד גיסא והצורך בשיתוף פעולה עם צוות המעון ובהחלפת מידע מאידך גיסא, כדאי לשקול לשלב את מנהלות המעונות בתצפיות, כך שיועילו לשני הצדדים. לצורך זה מומלץ להכין דף תצפית מותאם, שיתן מענה הן למדריכה והן לגננת. מומלץ לקיים לפחות שלוש תצפיות בשנה על תפקודו של הילד במעון, כדי שניתן יהיה ללמוד על התפתחות אצל הילד ועל התנהגויות חוזרות, ובעיקר להכירו בשדה הנוסף שהוא פועל בו. רצוי להכין את מנהלת המעון/המטפלת מראש לתצפית ולבקש ממנה לשים לב להתנהגויות הילד, או לחלופין לקבוע מנגנון דיווח לאחר תצפית ותכנית פעולה משותפת. כמו כן, מומלץ להכשיר את המדריכות ואת מנהלות המעונות לעריכת תצפיות תוך ניתוח תצפיות שהתקיימו ותיעודן ולהפוך את התצפית לכלי עבודה למדריכה ולמנהלות המעונות.

6. קשרים ושיתופי פעולה

- לאור חשיבותה של המסגרת החינוכית בבוקר ולאור קשריה הרופפים של התכנית עם מנהלות המעונות, כדאי לטפח את הקשרים עם מעונות היום הן ברמת המדריכות והן ברמת הפרויקט ולמסדם. נראה לנו כי שיתוף יעיל ומפעיל של מנהלות המעונות בוועדות ההיגוי, תוך דיווח כללי או פרטני מצדן על ילדי התכנית המבקרים במעונות, הבעת עמדה מקצועית והעלאת רעיונות בנוגע לתכנית, עשוי להעמיק את התובנות מן התכנית ולשפר את איכותה. החתירה ליצירת קשרים הדוקים עם המעונות צריכה להוביל גם לשותפות עם הארגונים המפעילים אותם ולהקצאת משאבים משותפים, שיועזו בעיקר להדרכה.
- יש חשיבות לקיום מנגנוני תקשורת ודיווח בין מפעילי התכנית למעונות. מנגנונים אלה יכולים לתרום לסיוע הדדי. מומלץ שהמדריכה תקיים קשר הדוק ורצוף "בגובה העיניים" לפחות אחת לשבוע עם מנהלת המעון (תוך שמירה על חסיון בנושאים הנדרשים). הקשר יכול להתקיים טלפונית או בדואר אלקטרוני ואינו מחייב פגישה, אך

חייב להיות פורמלי ולכלול סיכום פגישה, שייכנס הן לתיק של הילד בתכנית והן לתיק של הילד במעון.

- המחלקה לשירותים חברתיים היא לרוב הגורם העיקרי המטפל במשפחות המשתתפות בתכנית. במסגרת הרצף הטיפולי, מומלץ לחדד את הקשרים עם הלשכה, להפכם לפורמליים ומתועדים ולקיימם בפרקי זמן קבועים.
- בעת קבלת החלטות בנוגע למשפחה מומלץ לשתף את כל הגורמים המטפלים בילד: רווחה, בריאות, תכנית ומעון. לכל אחד מגורמים אלה יש תשומות החשובות לגורל הילד, וצריכה להיות הסכמה על עתידו.

7. צוות

- כדאי לבנות קריטריונים להתאמת מדריכות לתפקידן על סמך ניסיוןן של המנחות. קריטריונים אלה יאפשרו להיטיב לבחור מדריכות ולהקנות ידע זה למקומות נוספים כגון מרכזים, או רשויות.

לסיכום, מדובר בתכנית חשובה לדעת כל הגורמים המעורבים. בצד ההצלחות שהתגלו בתכנית, עלו גם קשיים בהפעלתה. המדריכות שגויסו להדרכה התמחו במהלך הכשרתן האקדמית בתחומים רלוונטיים לתפקידן בתכנית, אך היו כולן צעירות חסרות ניסיון שטרם הקימו משפחה משלהן. מכשול חמור בהרבה היה גיוס המשפחות לתכנית. אף על פי שהמדריכות נעזרו בעובדי רווחה וחינוך מנוסים בקהילה, שיש להם קשרים קודמים עם המשפחות, הוטל עול הגיוס ברובו על כתפיהן. אוכלוסיית היעד של התכנית הייתה קבוצה מוגדרת שכבר זוכה לשירותי רווחה חשובים כמו עובדים סוציאליים ומעונות יום, ובכל זאת לא ששה להצטרף לתכנית שבפועל "באה אליה הביתה". כך, רק כ-50% מן המשפחות הצטרפו לתכנית, וגם בקבוצה זו לא הייתה יציבות והתמדה. למרות הדיווחים על ניסיונות קבועים מצד המדריכות לעבוד לפי קווי פעולה מתוכננים וקונספציה ברורה, חוסר היציבות והרציפות בקשר עם המשפחות מנע מהן להשיג את מלוא המטרות המוגדרות. מסירות, נחישות ומקצועיות לא היה בהן די לקדמן.

חלק מן הפעילויות שהוטל על המדריכות לבצע לא יצאו לפועל. למשל, חלק קטן מהתצפיות על הילדים במעונות היום יצאו לפועל, אף על פי, שתצפיות אלה נועדו לשפר את היכרות המדריכה עם הילד ולחזק את הקשר המקצועי בין תכנית "ביחד" לבין מעון היום. לכן לא נוצרה תקשורת נאותה בין העבודה בבית לעבודה במעון. גם הפעילות הקבוצתית הקבוצתית עם המשפחות לא יצאה לפועל, ולא מצאנו לכך די הסברים מצד המבצעים.

כספי (2000) שאל: "התיתכן תוכנית חינוך בעלת מעוף ותעוזה וגם בת ביצוע?" (עמ' 1). קיים קושי לתת מענה חד-משמעי באשר ליעילות התכנית. תשובה כזו יכולה להינתן רק במרחק של זמן (ראו דולב, 2005א'), והיא קשורה למדדי יעילות ולהגדרתם (למשל, נשירה מבית ספר, לימוד במסגרת רגילה, שיפור בדימוי העצמי, יציבות משפחתית וכדומה). הערכת תכניות התערבות בארץ ובעולם משנות ה-60 העלתה כי לא תמיד נמדדה יעילות התכנית לפי תוצרי המטרות

המוצהרות, אלא לעתים דווקא לפי תוצרי לוואי הקשורים לרווחת החיים (Walsh, 1996). קשה לבחון איכות של תכנית על סמך עבודה בת שנתיים, על כן יש צורך להמשיכה לאור ההמלצות. אנו סבורות כי התכנית חשובה מאוד ונותנת מענה לפלח אוכלוסייה הזקוק לה. לדעתנו, לאחר יישום המלצות התכנית ניתן להפיצה ברשויות אחרות. יחד עם זאת, כדי שהמידע יופץ רצוי לתעד מהלכים המתקיימים בתכנית, כמו הנחית מדריכות, השתלמויות צוות, מפגשים פורמליים עם גורמים שונים, נוהל בניית תכנית למשפחה – כדי שניתן יהיה ללמוד מכך לעתיד.

רשימה ביבליוגרפית

- בן אריה, א' וציונית, יי (1999). *ילדים בישראל על סף האלף הבא*. ירושלים: אשלים.
- ברמן, יי, רוזניק, ד' ופיליפס, ד' (2002). *איכות חברתית של ילדים, חברה ורווחה כ"ב (2)*, 178-167.
- גרינבאום, ז"צ (1997). *מדיניות חברתית כלפי ילדים בגיל הרך במדינת ישראל: פרספקטיבה פסיכולוגית*. *ביטחון סוציאלי 49*, 76-65.
- גרינספן, ס"י ווידר, ש' (1995). *ילדים עם צרכים מיוחדים – מדריך לעידוד צמיחה אינטלקטואלית ורגשית*. כפר יונה: הוצאת עתים.
- דולב, טי (2005א). *השירותים לילדים ולבני נוער במצוקה ובסיכון בישראל: מגמות ואתגרים*. ירושלים: אשלים, 24-4.
- דולב, טי (2005ב). *ילדים בגיל הרך ומשפחותיהם: צרכים ומענים בראי המחקר*. ירושלים: מרכז אנגלברג לילדים ולנוער. מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל. הוצג בסמינר: http://brookdale1.pionet.com/files/presentations/childhood_seminar_200605.ppt
- דיין, יי (1997). *עבודה איכותית עם ילדים בגיל הרך*. *הד הגן ב'*, 166-162.
- דיין, יי (2001). *חינוך – טיפול בגיל הרך בראיה התפתחותית אקולוגית*. ירושלים: בית ספר לעבודה סוציאלית ובית ספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
- דיין, יי (2001). *התפתחות הילד בסביבתו החינוכית (מקראה)*, המרכז הפדגוגי-טכנולוגי תל אביב.
- ויזל, א' ונבון, מ' (2001). *מחקר מעקב של אוכלוסיית ילדים שטופלו במרכז ההתפתחותי לגיל הרך – כפר סבא בשנים 1988-1980*. *סחיש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום 16*, 36-27.
- טל, קי (1996). *תורת ההשתנות הקוגניטיבית*. *הד הגן א'*, 14-5.
- כספי, מ' (2000). *חינוך אחר או משהו אחר? (טיוטה מתוך הספר: חינוך בלתי אפשרי*. ירושלים: הוצאת מגנס). <http://telhai.ac.il/conferences/alternative/abstracts/lect3.htm>.
- כרמל, מ' (1999). *ילדים בסיכון במסגרות חינוכיות לגיל הרך – דרכים נוספות להרחבת תפקוד העו"ס במסגרת החינוכית – נייר עמדה*, עבודה למ.א. בתכנית שוורץ, האוניברסיטה העברית
- לייטנר-שורק, יי, גרבר, ר' וריבקין, ד' (2005). *ממצאים על רווחתם של ילדים בגיל הרך יוצאי קווקז ובני משפחותיהם*. הוצג בכנס "קהילה בשינוי בראי המחקר": יום עיון קליטת עולי קווקז בישראל הערכה ותכנון 2005. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- http://brookdale1.pionet.com/files/presentations/kavkasi_children_220605.ppt#25

6.1

מיכאלוביץ, ר' (1990). *המחלקה לגילאי 0-3*. *הד הגן ג'*, 267-261.

- סלונים – נבו, ו' ולנדר, יי (2004). האם טובת הילד יכולה להתקיים בנפרד מטובת המשפחה? מחשבות והמלצות לשינוי. *חברה ורווחה כ"ד* (4), 433-401.
- פויירשטיין, ר' (1993). הלמידה המתווכת, איכות האינטראקציה במוסד החינוכי של העתיד, *הד הגן ב'*, 139-135.
- פוקס, א', (1995). שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך. תל אביב: צ'ריקובר-גומא.
- צור, ר' (1990). תכניות התערבות בגיל הרך, *הד הגן ג'*, 276-269.
- קוגלמס, י' ושמעוני, ר' (1989). טיפול יום-יומי במסגרות חינוכיות קבוצתיות לילדים עד גיל שנתיים. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- קליין, פ' (2000). תינוקות, טף, הורים ומטפלים – מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל. מרכז בייקר. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- קליין, פ' (1984). השוואה בין ילדים שהוכנסו למעון יום בגיל חצי שנה לילדים שהוכנסו בגיל שנתיים וחצי שלוש. *מגמות כ"ח* (4), 567-564.
- קליין, פ' (1985). ילד חכם יותר. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- רוזנטל, מ' (1985). מעונות יום: השפעתם על התפתחות הילד בגיל הרך "הד הגן" ב', 135-123.
- רוזנטל, מ' ושמעוני, ר' (1998). סוגיות וקריטריונים בהגדרת איכות טיפול במעונות יום לילדים בגיל הרך. ירושלים: בית ספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record* 68, 523-540.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process* 35, 261-281.

נספחים

נספח 1- שאלון חודשי למדריכה בבית

מטרת השאלון לקבל דוח על הדרכה שוטפת בבתיים.

הטופס שלפניך מיועד לקריאה אופטית. יש למלאו בעט כחול או שחור (לא בעיפרון). יש לסמן רק X במשבצת המתאימה. יש לרשום את שם הרכ כדי שניתן יהיה לזווג בין השאלונים השונים שתבקש/י להשיב עליהם במהלך השנה. האנונימיות שלך תישמר לכל אורך הקו.

השאלון נועד למילוי אחת לחודש, ויהווה סיכום של כל ההדרכות שנעשו על ידך בחודש הנדון. אנא, התייחסי לשאלון בכובד ראש, כיון שתשובותיך יסייעו לנו בהערכת התכנית כולה.

1. שם ושם משפחה (רשמי ראשי תיבות בלבד) _____
2. תאריך הדיווח: נובמבר 2004 דצמבר 2004 ינואר 2005 פברואר מרץ אפריל מאי יוני יולי אוגוסט ספטמבר אוקטובר
3. מטפלת במשפחת (ראשי תיבות בלבד)⁴ _____

4. מספר הדרכות שנעשו בחודש זה: אחת שתיים שלוש ארבע חמש יותר
5. מטרת/מטרות הביקורים במהלך החודש ותכנית כללית להשגת המטרות:

6. כמה אנשים מהמשפחה השתתפו בדרך כלל במפגשים? _____
תארי את האווירה הכללית בעת ההדרכות. אם יימים הבדלים משמעותיים בכל ביקור צייני אותם ואת הסיבות להם.

7. באיזו מידה ניתן לראות שינויים באווירה במהלך החודש?
 במידה רבה מאד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא
8. הסבירי את תשובתך

⁴אנא שמרי על ראשי התיבות של המשפחות לכל אורך הדיווחים.

9. סכמי בקצרה מה התרחש בפגישות, התמקדי בעיקר בתהליך, בהתפתחויות וכדומה

אלו נושאים התפתחותיים עלו בהדרכות?

10. אלו תכנים רגשיים עלו בהדרכות?

11. האם ההדרכות פעלו על פי התכנית האישית שתוכננה למשפחה?

במידה רבה מאד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא

12. הסבירי את תשובתך

אלו קשיים עלו בפגישות:

בטבלה הבאה ניתנת רשימה של קשיים. סמני X אם הקושי קיים. ותארי אותו במספר מילים.

תאור הקושי	קיום הקושי	סוגי קשיים
	<input type="checkbox"/>	13. קשיים טכניים
	<input type="checkbox"/>	14. קשיים רגשיים של האם
	<input type="checkbox"/>	15. קשיים רגשיים של הילד/ה
	<input type="checkbox"/>	16. קשיים רגשיים של גורם אחר במשפחה (צייני של מי) _____

תאור הקושי	קיום הקושי	סוגי קשיים
	<input type="checkbox"/>	17. קשיים רגשיים של המדריכה
	<input type="checkbox"/>	18. קושי בהורות
	<input type="checkbox"/>	19. קושי בהדרכה
	<input type="checkbox"/>	20. קושי אחר (פרטי)

אם עלו קשיים רשמי אותם בטבלה וצייני באיזו מידה התגברת עליהם

סוג הקושי	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	בכלל לא
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. הסבירי את תשובתך

26. אלו מטרות קודמו במהלך החודש הזה (רשמי את המטרות ופרטי בקצרה):

א. _____

ב. _____

ג. _____

ד. _____

ה. _____

אלו מטרות לא קודמו ומדוע?

ו. _____

ז. _____

ח. _____

27. אלו נושאים נדונו בהנחיות השבועיות?

28. מדוע נבחרו דווקא נושאים

אלה? _____

חלק זה ימולא רק לאחר מחצית מן התקופה ובסופה לגבי כל משפחה :

29. באיזו מידה ניתן להצביע על שינוי לאורך זמן?

במידה רבה מאד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא

30. הסבירי את תשובתך

לקחים מן ההדרכות בבית: _____

31. האם בעקבות הלקחים, החלטת לפעול בדרכים אחרות בחודשים הבאים? לא כן

32. הסבירי את החלטותיך

33. תחושות, הערות והארות נוספות על ההדרכה :

דף דיווח רבע שנתי על הנחיה

בחלק זה תתבקשי להתייחס אחת לשלושה חודשים להנחיה, שאת מקבלת.

1. שם המנחה (רשמי ראשי תיבות בלבד) _____

2. תאריך מילוי הטופס _____

3. מספר הדרכות שקיבלת בתקופה זו: _____

4. _____ ת

ארי את האווירה בעת ההנחיה במהלך התקופה הנדונה _____

5. לאחר המפגשים: מה הייתה/היו מטרת/מטרות ההדרכה (פרטי לגבי כל חודש והסבירי):

א. חודש ראשון

ב. חודש שני _____

ג. חודש שלישי _____

הטבלה הבאה מכילה היגדים על קשר עם המדריכה ועמדות כלפי מקצועיותך. סמני X לגבי המידה שבה את מסכימה עם כל היגד.

דיורוג	בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה רבה מאד
היגודים על הקשר עם המנחה ועמדות כלפי מקצועיותי בעבודה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. קיימים אמן ופתיחות ביני לבין המנחה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. אני מרגישה שאני מסוגלת לקבל מן המנחה ביקורת	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. אני משתדלת לדווח על פעילותי עם המשפחות באופן בהיר ומקצועי	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. אני מרגישה שאני מפתחת קשר תקין עם המשפחות	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. אני מרגישה שאני מעבירה מידע בהיר למשפחות	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. אני מתאימה את ההדרכה לצורכי המשפחות ולרמתן	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. אני מפתחת את הדרכה בהתאם למסקנות ממפגשי עם המשפחות	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. אני נתקלת במצבים של אי וודאות	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. אני מרגישה שאני מתמודדת היטב עם מצבים של אי וודאות	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. אני מרגישה שאני תורמת לצוות המדריך/ות והמנחות המשתתף בתכנית	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

באיזו מידה עלו הנושאים הבאים לדיון במהלך המפגשים :

נושאים	בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
16. התפתחויות	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. רגשיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. קשרים בינאישיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. טכניים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. אינפורמטיביים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. באיזו מידה הרגשת שהמנחה סייעה לך באמצעות ההנחיה?
 בכלל לא במידה מעטה במידה בינונית במידה רבה במידה רבה מאוד

22. הסבירי את תשובתך

23. האם זיהית תהליכי שינוי והתפתחות אישית במהלך תקופה זו?
 בכלל לא במידה מעטה במידה בינונית במידה רבה במידה רבה מאוד

24. פרטי/ את תשובתך (במה הדברים באים לידי ביטוי):

25. באיזו מידה חלו שינויים בעבודה עם המשפחה כתוצאה מן ההנחיה?
 בכלל לא במידה מעטה במידה בינונית במידה רבה במידה רבה מאוד

26. התייחסי לכל משפחה וסכמי בתמצית לגבי השינויים: אלו שינויים חלו, עוצמתם, סיבות, אם לא חלו שינויים - מדוע וכדומה

משפחה	הסבר לגבי השינויים
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>

משפחה	הסבר לגבי השינויים

27. באיזו מידה המפגשים העלו צורך בבניית מנגנונים נוספים לתמיכה במדריכות (הנחיות של מספר מדריכות, השתלמויות וכדומה)?

במידה רבה מאד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא

28. פרט/פרטי את תשובתך (אם כן, צייני אלו מנגנונים ומדוע יש צורך בהם, אם לא, צייני מדוע).

29. תחושות, הערות והארות נוספות על המפגש:

תודה על שיתוף הפעולה,

נספח 2 - שאלון דווח רבע שנתי על הנחית מדריכות

מנחה יקרה,

מטרת השאלון לקבל דווח על פעילות ההנחיה בתכנית "ביחד".

הטופס שלפניך מיועד לקריאה אופטית. יש למלאו בעט כחול או שחור (לא בעיפרון). יש לסמן רק X במשבצת המתאימה. יש לרשום את השם רק כדי שניתן יהיה לזווג בין השאלונים השונים שתבקש/י להשיב עליהם במהלך השנה. האנונימיות שלך תישמר לכל אורך הקו.

השאלון נועד למילוי אחת לשלושה חודשים, ויהווה סיכום של תקופה זו. אנא, התייחס/י לשאלון בכובד ראש, כיון שתשובותיך יסייעו לנו בהערכת התכנית כולה.

1. שם המנחה (רשמי ראשי תיבות בלבד) _____
 2. דיווח שנה ראשונה: רבע ראשון רבע שני רבע שלישי רבע רביעי
 - דיווח שנה שנייה רבע ראשון רבע שני רבע שלישי רבע רביעי
 3. טופס הנחיה של (שם המדריכה בראשי תיבות בלבד) _____
 4. מספר הדרכות שנעשו בחודש זה: _____
 5. תארי את האווירה בעת הנחיה בכל אחד מן המפגשים במהלך התקופה הנדונה
-
-
-
6. לאחר המפגשים: מה הייתה/היו מטרת/מטרות ההדרכה (פרטי לגבי כל חודש והסבירי):
 - ד. חודש ראשון

 - ה. חודש שני

 - ו. חודש שלישי

-
-
-

הטבלה הבאה מכילה היגדים על קשר עם המדריכה ועמדות כלפי מקצועיותה. סמני X לגבי המידה שבה את מסכימה עם כל היגד.

היגדים על הקשר עם המדריכה ועמדות כלפי מקצועיותה	דירוג	בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
7. קיימים אמון ופתיחות ביני לבין המדריכה		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. המדריכה מסוגלת לקבל ביקורת		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. המדריכה מדווחת על פעילותה עם המשפחות באופן בהיר ומקצועי		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. המדריכה מפתחת קשר תקין עם המשפחות		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. המדריכה מעבירה מידע בהיר למשפחות		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. המדריכה מתאימה את ההדרכה לצורכי המשפחות ולרמתן		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. המדריכה מפתחת את הדרכה בהתאם למסקנות ממפגשיה עם המשפחות		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. המדריכה מפגינה חריצות, אחריות ומוטיבציה בביצוע ההדרכה		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. המדריכה מתמודדת עם מצבים של אי וודאות		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. המדריכה מבינה את תפקידה		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. המדריכה מגלה כושר שיפוט וקבלת החלטות		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. המדריכה תורמת לצוות המדריכות והמנחות המשתתף בתכנית		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

באיו מידה עלו הנושאים הבאים לדיון במהלך המפגשים :

נושאים	בכלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאד
19. התפתחותיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. רגשיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. קשרים בינאישיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. טכניים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. אינפורמטיביים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. באיזו מידה הרגשת שהצלחת בתקופה זו לסייע למדריכה באמצעות ההנחיה?
 בכלל לא במידה מעטה במידה בינונית במידה רבה במידה רבה מאד

25. הסבירי את תשובתך

26. האם זיהית תהליכי שינוי במדריכה והתפתחות אישית במהלך תקופה זו?
 בכלל לא במידה מעטה במידה בינונית במידה רבה במידה רבה מאד

27.

פרטי את תשובתך (במה הדברים באים לידי ביטוי):

28. באיזו מידה חלו שינויים בעבודה עם המשפחה כתוצאה מן ההנחיה
 בכלל לא במידה מעטה במידה בינונית במידה רבה במידה רבה מאד

29. התייחסי לכל משפחה וסכמי בתמצית לגבי השינויים: אלו שינויים חלו, עוצמתם, סיבות, אם לא חלו שינויים - מדוע וכדומה

משפחה	הסבר לגבי השינויים
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/>

משפחה	הסבר לגבי השינויים

30. באיזו מידה ההנחיה בתקופה זו תרמה לתובנות לגבי התאמת המדריכות לתפקידן?
 במידה רבה מאד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא

31. הסבירי את תשובתך.

32. באיזו מידה ההנחיה בתקופה זו תרמה לחשיבה על דרכי הוראה שונות/אחרות עם המדריכות?
 במידה רבה מאד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא

33.

הסבירי את תשובתך. _____

34. באיזו מידה המפגשים העלו צורך בבניית מנגנונים נוספים לתמיכה במדריכות (הנחיות של מספר מדריכות, השתלמויות וכדומה)?
 במידה רבה מאד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא

35. פרט/פרטי את תשובתך (מדוע לא, ואם כן, צייני אלו מנגנונים ומדוע יש צורך בהם).

36. תחושות, הערות והארות נוספות על המפגש:

תודה על שיתוף הפעולה,

נספח 3 - תדריך תצפית למדריכה במעון

1. עורכת התצפית (בראשי תיבות) _____
2. תאריך: _____ שם המעון _____
3. שם הילד (בראשי תיבות) _____
4. שעת התחלה _____ שעת סיום _____
5. מטרת התצפית התרשמות כללית תצפית יזומה למטרה _____
6. אם התצפית יזומה, מה הוביל לכך _____

7. מי יזם את התצפית? _____
8. תאור קצר של מקום התצפית (המעון), הציוד והמשתתפים בפעילות בראשית התצפית _____

9. תאור הילד/ה בראשית התצפית (כיצד לבוש/ה? מצב הרוח הכללי, תופעות מיוחדות) _____

10. מה ראית בתצפית בהתייחס למטרת התצפית _____

11. האם הצלחת לצפות בהתנהגויות בהן התכוונת לצפות?

במידה רבה מאוד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא
12. הסבירי את תשובתך

13. האם ראית הבדל בין התנהגות הילד/ה בבית לבין התנהגותה במעון? לא כן

14. הסבירי את תשובתך

15. האם השגת את מטרות התצפית?

במידה רבה מאוד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא
16. הסבירי את תשובתך

17. האם עלו השגת מטרות נוספות, לא מתוכננות?

במידה רבה מאוד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא
18. אם כן, פרטי.

19. האם שוחחת עם הגננת ביום התצפית לא כן

20. אם לא, הסבירי מדוע (ועברי לשאלה 50)

21. אם כן, רשמי בקצרה את תוכן השיחה

22. האם שיתפת גורמים נוספים? אמא אבא עו"ס אחר (פרטי)

23. האם למדת מן השיחה על קשיי הילד במעון? לא כן

24. הסבירי את תשובתך

25. אם ניהלת שיחה עם גורמים אחרים, באיזו מידה השיחה הוסיפה לך מידע, שהשפיע על בניית

תכנית ההדרכה הביתית (אם לא ניהלת שיחה עם גורמים אחרים עברי לשאלה 26)?

26. באיזו מידה התצפית השפיעה על בניית תכנית ההדרכה בבית?

במידה רבה מאד במידה רבה במידה בינונית במידה מעטה בכלל לא

27. הסבירי ופרטי את תשובתך.

28. חוות דעת על התצפית: הערות, רגשות, בעיות, דעות קדומות, השגות ומסקנות על סיבות וכדומה.

תודה מראש,
צוות ההערכה

נספח 4 – שאלון לאמהות

בשאלון הבא תתבקשי להשיב על שאלות הקשורות לתכנית "ביחד" בה את משתתפת. אנא השיבי על השאלות. המידע יסייע לשפר את התכנית.

1. מדריכה: (ראשי תיבות) _____
2. משפחה: _____
3. מספר ילדים המשתתפים בתכנית _____
4. חודש בו הצטרפת לתכנית _____ או כמה חודשים את משתתפת בתכנית _____
5. האם המדריכה הסבירה לך את מטרת הביקורים שלה בבית? לא כן
6. האם בכל מפגש את מתכננת עם המדריכה את המפגש הבא?
 בכלל לא מעט מאוד לפעמים כמעט בכל פעם תמיד
7. האם קיים הבדל בין המדריכה לבין עובדת סוציאלית? לא כן
8. אם כן, הסבירי את ההבדל _____

השאלות הבאות עוסקות בתרומה של ההדרכה בבית לך ולילד/ים סמני X במשבצת המתאימה

במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	בכלל לא	דירוג	אני חושבת ש...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. מאז שהצטרפתי לתכנית, חל שינוי לטובה בילד	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. אני מקדישה יותר זמן לילד/ים	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. אני משחקת עם הילד בכל פעם שהמדריכה מגיעה	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. אני מחכה בכל שבוע שהמדריכה תגיע	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. הילדים מחכים למדריכה בכל שבוע.	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. אני משחקת עם הילד גם כשהמדריכה לא מגיעה	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. המדריכה נותנת לי עצות טובות לטפל בילדים	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. אני בקשר טוב עם המדריכה	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. חל שינוי לטובה בהתייחסות שלי לילדים כתוצאה מן הדרכה	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. המדריכה עוזרת לי גם בנושאים אחרים, שלא קשורים לילדים המשתתפים בתכנית	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. בכל פעם שאני קובעת עם המדריכה אנו נפגשות	

במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	בכלל לא	דירוג	אני חושבת ש...
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	צריך לארגן את הבית כך שנוכל לשחק עם הילד/ים	12.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הילדים אוהבים את המדריכה	13.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	לפעמים אין לי סבלנות לשחק עם הילד כשמדריכה מגיעה	14.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	שצריך לשחק עם הילד במשחקים דומים לאלה ששיחקנו כשמדריכה ביקרה	15.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	חשוב להקדיש לילד/ים זמן למשחקים	16.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הפגישות עם המדריכה תורמות לילד/ים	17.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הפגישות עם המדריכה תורמות לי	18.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	הפגישות עם המדריכה תורמות למשפחה כולה	19.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	חשוב לי שהמדריכה תגיע בכל שבוע	20.

21. האם תרצי להמשיך בתכנית אם גיל הילדים

יתאים לתכנית זו? לא כן

22. אם תהיה תכנית המשך מגיל שלוש ומעלה –

האם תרצי להמשיך בתכנית דומה?

לא כן

23. האם היית ממליצה לאמהות אחרות

להצטרף לתכנית? לא כן

24. הערות והארות

תודה על תשומת הלב,

נספח 5: התפלגות הכלים בהם נעשה שימוש

כלים	שנה ראשונה	שנה שנייה	סה"כ
מסמכים			
פרוטוקולים מדיונים (וועדת ההיגוי, וועדות מקצועיות פגישות עדכון) .	4	5	9
מסמכי הקמת התכנית, ומסמכים נוספים הקשורים לתכנית.	1	4	5
סך הכול מסמכים	5 מסמכים	9 מסמכים	14
שאלוני דיווח			
דיווחים בכתב של המדריכות ומסמכים שונים נוספים הקשורים להדרכה.	62 שאלוני דיווח של 13 מדווחות*	52 שאלונים של 9 מדווחות**	114
שאלוני דיווח רבע שנתיים של מדריכות על הנחיה	-	6 שאלונים שמולאו על ידי 3 מדריכות	6
שאלוני דיווח רבע שנתיים של מנחות על הדרכה	14 שאלוני דיווח של 2 מתוך 3 מנחות	10 שאלוני דיווח של 2 מנחות	24
שאלון לאמהות	17	-	17
שאלוני תצפית	13 (ילדים)	6 (ילדים)	19
סך הכול שאלוני משוב	106 שאלוני דיווח	74	180
ראיונות			
ראיונות מובנים למחצה עם בעלי תפקיד	2	4	6
ראיונות טלפוניים עם רכזת התכנית ומנהלת מרכז הפעו"ט ומנהלות גנים	2	6	8
ראיונות מזדמנים עם רכזת התכנית ועם המדריכות בבתיים	4	4	8
סך הכול ראיונות	8	14	22
תצפיות			
תצפית בוועדות	5	4	9
תצפיות בהדרכות צוות המדריכות והמטפלות	2	1	3
תצפיות בהדרכת אמהות בבתיים	2	4	6
תצפית במעון (נמשכה כשעה)	1	1	2
תצפיות במשחקה (כל תצפית נמשכה כ-45 דקות)	2	-	2
סך הכול תצפיות	12	10	22

* ההבדל בין מספר המדריכות בפועל לבין המספר כפי שמופיע בלוח (13 מדריכות) נובע מטעות בהגדרות שמות המדריכות בשאלונים. לא הייתה דרך לבדוק בהמשך למי מן המדריכות היו שייכים השאלונים הללו.

** ההבדך בחס מספר המדריכות בפועל (7) לבין המספר המופיע בלוח (9 מדריכות) נובע מטעות בהגדרות שמות המדריכות. לא הייתה דרך לבדוק בהמשך למי מן המדריכות היו שייכים השאלונים הללו.

נספח 6: ניתוח תצפיות על פי אבני הדרך של גרינספן ווויידר

תצפית על שרון

מ = יכולת לא הופיעה; ל = יכולת הופיעה לעיתים; ת = יכולת הופיעה תמיד; א = יכולת אובדת תחת לחץ

הערות	דירוג	אבני דרך
ויסות עצמי ועניין בעולם		
מתעניינת וערנית ומצפה לתגובות הסיבה מחכה לחיזוקים מאביה, מאימה ומהמדריכה	ת*	מראה עניין לתחושות שונות לשלוש שניות
שיחקה עם הפאזל זמן רב והוכיחה ענין ומיקוד	ת	נשאר רגוע וממוקד לשתי דקות ויותר
ניתן היה לצפות במצב לחץ בו התמודדה עם אחותה ובו הביע קושי וחשש, אך בכל זאת התגברה בכוחות עצמה על הקושי ומצאה פתרון באופן עצמאי ללא עזרה מהסביבה. ⁵	ל	מתאושש ממצבי לחץ תוך עשרים דקות עם עזרה ממוקד
לאורך כל הפגישה הפגינה התעניינות באורחת. ההתעניינות התמקדה בהבעות פנים ובמגע.	ת	מראה עניין בד (ולא רק) בחפצים בודדים
אינטימיות		
במהלך כל ההדרכה גילתה שרון כי היא מסוגלת ויכולה להגיב לסביבה ולניסיונות ההדברות עם האנשים בסביבה, יתרה מכך היא הגיבה לניסיונות הדברות של אדם זר	ת	מגיב לניסיונות ההידברות שלך (בחיוך, מבט, בקול וכו')
לאנשים בסביבה המוכרת הגיבה בדרכים שונות וניכר כי היא עושה זאת בהנאה בנוסף לכך הגיבה אלי בתחילה בחשדנות וביראה, אך לאחר זמן קצר שילבה את האורחת והגיבה לניסיונות ההדברות בהנאה	ל	מגיב לניסיונות ההידברות בהנאה ברורה
הבעת הסקרנות ניכרה לכל אורך המפגש עם האורחת וגם עם המדריכה וההורים. היא הקשיבה, בחנה והגיבה. ניתן היה לראות בברור כי היא נענית לניסיונות ההדברות, אך לעיתים פועלת מתוך שיקול דעת עצמאי.	ל	מגיב לניסיונות ההידברות שלך בסקרנות ובעניין אסרטיבי
במהלך ההדרכה הוסתר ממנה קלף של הפיל (קלף אותו החזיקה במהלך כל ההדרכה) היא חיפשה את הפיל בכל מקום אפשרי וכאשר לא מצאה אותו, ביקשה עזרה. המדריכה ציינה שהקלף נמצא מתחת לספה. שרון ללא היסוס ירדה על ארבע ושלפה את הקלף.	ת	מצפה לחפץ שראה והוסתר מפניו
במהלך ההדרכה הביע שרון חוסר שביעות רצון כאשר החליטה האורחת במתכוון להתעלם ממנה. במצבים הללו שמרה על קשר עין והתקרבה ואפילו ביצעה נגיעות בגופה של האורחת.	ל	אינו מרוצה כשאינך מגיב אליו בשעת משחק במשך יותר מ-30 שניות או יותר
שרון הביעה מחאה ראשונה כאשר המדריכה הגישה לה לוח משחק והיא בחרה מיוזמתה לוח שונה. המחאה השנייה הייתה מעורבת בתסכול כאשר אחותה החליטה לקחת את הקוביות למשחק ואז הביעה שרון מחאה, היא הרימה את קולה וצעקה... זה שלי... זה שלי, חטפה מידה של אחותה את המשחק ורק אז נרגעה.	ל	מוחה ומתעצבן כשמתוסכל
הלחץ, אשר הוגדר קודם לכן כלחץ טבעי, הוכיח	ל	מתאושש מלחץ תוך 15

⁵ מצבי לחץ יכולים להיות מצבים טבעיים, אך ההגדרה המדויקת במצב זה עלול להיקרא קושי ולא לחץ.

אבני דרך	דירוג	הערות
דקות עם עזרה ממך		כי שרון מסוגלת להתמודד ולמצוא פתרונות באופן עצמאי ולעמוד מול לחצים ללא עזרת מבוגר. ראוי לציין כי האיחור ההתפתחותי של שרון מונע ממנה את ההבנה כי אפשר וראוי להתחלק במשחקים ובחפצים. הקיבעון והאגוצנטריות מאפיינים גילאים נמוכים יותר.
תקשורת דו כיוונית		
מגיב לגיסטות שלך בגיסטות מכוונות	ת	במהלך כל ההדרכה ניתן היה לראות בברור כי שרון מגיבה לכל הגינונים, הבעות הפנים, תנועות הגוף של האנשים הסובבים אותה, כמו כן יזמה גיסטות הכוללות: הבעות פנים, מגע ותנועות גוף כלפי הסובבים אותה וכלפי האורחת הלא מוכרת.
יזום אינטראקציות איתך	ת	למרות השפה הדלה השגורה בפיה של שרון, היא יזמה ללא הפסק אינטראקציות שונות, עם המבוגרים סביבה: הן בקשר עין, הן במגע והן בתנועות גוף.
מפגין רגשות: קרבה הנאה והתרגשות סקרנות אסרטיבית מחאה וכעס פחד מתאושש מלחץ ומתגבר תוך 10 דקות בעזרת אינטראקציה חברתית	קרבה- ת	כלפי אנשים מוכרים הפגנת רגשות הקרבה התקיימה תמיד והיא באה לידי ביטוי במגע, הבעות פנים ותנועות גוף. במקרה של אנשים חדשים (כשגרת אצל כל אדם ואדם פחד/בושה מאנשים אשר אינם מוכרים) היא בודקת את השטח ומביעה פחד/חשש. אך כאשר היא מקבלת את הפידבק המתאים והראוי לה היא נפתחת ומאפשרת הן לעצמה והן ל"אורח" לקבל את היחס כמו לשאר המבוגרים בסביבה.
	הנאה והתרגשות- ת	במהלך המשחקים שילבה שרון צחוק, רצון עז ללמוד ולשחק במשחקים אשר הוצגו לה. היא רצתה ודרשה לקבל עידוד על הצלחותיה מכל המבוגרים אשר סבבו אותה. ניתן היה לראות בברור כי היא נהנית מהסיטואציה.
	סקרנות אסרטיבית- ת	סקרנותה של שרון באה לידי ביטוי לאורך כל הביקור: החל בסקרנותה מול האורחת, ברצון שלה להצליח ולפתור בעיות. ניתן להגיד בבירור כי היא ילדה סקרנית בעלת כוח רצון גדול מאוד להצליח
	מחאה וכעס- ל	מחאתה באה לידי ביטוי כאשר הוחלט בשבילה לוח משחק, היא לא וויתרה על זכותה להחליט לבד. הכעס בא בשלב מאוחר יותר כאשר אחותה ביקשה לחלוק עימה את הקוביות. בסיטואציה זו ניתן היה לראות בבירור כי היא כועסת ואינה מרוצה מכך שעליה לחלוק במשחקה. היא הביעה כעס, מחאה והמעניין שללא עזרה היא מצאה פתרון (לא פתרון אולטימטיבי, אך בהחלט פתרון)
	פחד- ל	המילה פחד אינה הגדרה מדויקת ולכן הבחירה שלי למצבים שראיתי הינה חשש/חשדנות. זיהיתי חשש מפני "הזרה", אך יחד עם זאת סקרנות.
	התאוששות מלחץ והתגברות תוך 10 דקות בעזרת אינטראקציה חברתית	ניתן להגדיר בברור את המצב עם האחות כמצב של לחץ טבעי. שרון מצאה פתרון מתוך עולמה וברגע שפתרה את המצב חזרה לשגרה והדבר אפשר לה להמשיך באינטראקציה שהייתה לה עם המבוגרים וגם עם אחותה, כל עוד זו לא

אבני דרך	דירוג	הערות
		מפרה את האיזון שלה.
תקשורת מורכבת		
סוגר 10 מעגלי תקשורת זה אחר זה	סגירת 10 מעגלים	שרון מבצעת סגירת מעגלי תקשורת בזה אחר זה ללא קושי, יתרה מכך מעגל תקשורת אשר נשאר פתוח היא חוזרת וסוגרת אותו, כדוגמת הקלף האובד, היא חיפשה אותו לאורך זמן ולא מצאה, היא דאגה לשאול ולקבל עזרה ממבוגר ולאחר מציאתו סגרה את מעגל התקשורת.
מחכה את התנהגותך באופן מכוון סוגר 10 מעגלי תקשורת ומשתמש ב קולות או מילים הבעות פנים פעולת גומלין של נגיעה או אחיזה תנועה במרחב פעילות מוטורית גסה תקשורת במרחב	מחכה התנהגות - ת	במהלך ההדרכה למדה שרון מחיאת כפיים לפי מקצב, (יוזמה של האורחת) שרון חזרה מיוזמתה על מנת ללמוד שוב את התרגיל עד להצלחתה שלה.
	קולות- ל	במהלך ההדרכה המדריכה השמיעה קולות של מ...טעים ושרון חזרה אחריה ולאחר מכן גם אימצה את הקולות כאשר רצתה להביע כמה הפרות טעימים
תנועה במרחב	הבעות פנים- ת	בוצע חיקוי של פתיחת עיניים, חיוך והנדת הראש מצד לצד
	פעולת גומלין/אחיזה- ת	בוצעו בעיקר פעולות גומלין של מגע: חיבוק, מחיאות כפיים והקשה של יד על יד במהלך משחק ידיים.
תנועה במרחב- ת	תנועה במרחב- ת	קיימת תנועה במרחב, אך לא נצפתה כחיקוי. ניכר כי רוב הפעילות המוטורית במרחב נתקלה בקושי ובסרבול.
	פעילות מוטורית- ת	הפעילות המוטורית מעידה על קשיים רבים בתחום. ⁶
תקשורת במרחב-מ	תקשורת במרחב-מ	שרון הצליחה לכסות שטח גדול של תקשורת עם הסובבים אותה. האורחת ששהתה במרחק (קצר אומנם) משטח המשחק זכתה למבטים, חיוכים והבעות פנים נוספות.
סוגר שלושה מעגלים או יותר זה אחרי זה תוך הבעת רגשות אלה: קרבה הנאה והתרגשות סקרנות אסרטיבית פחד כעס הקניית גבולות משתמש בחיקוי כדי להתמודד עם לחץ ולהתגבר עליו	קרבה- ת	שרון מבצעת סגירת מעגלי תקשורת בזה אחר זה ללא קושי, יתרה מכך מעגל תקשורת אשר נשאר פתוח היא חוזרת וסוגרת אותו, כדוגמת הקלף האובד, היא חיפשה אותו לאורך זמן ולא מצאה, היא דאגה לשאול ולקבל עזרה ממבוגר ולאחר מציאתו סגרה את מעגל התקשורת
	הנאה והתרגשות- ת	במהלך המשחקים שילבה שרון צחוק, רצון עז ללמוד ולשחק במשחקים אשר הוצגו לה. היא רצתה ודרשה לקבל עידוד על הצלחותיה מכל המבוגרים אשר סבבו אותה. ניתן היה לראות בברור כי היא נהנית ומתרגשת מהסיטואציה.
סקרנות אסרטיבית- ל	סקרנות אסרטיבית- ל	סקרנותה של שרון באה לידי ביטוי לאורך כל הביקור: החל בסקרנותה מול האורחת, ברצון שלה להצליח ולפתור בעיות. ניתן להגיד בבירור כי היא ילדה סקרנית בעלת כוח רצון גדול
	פחד/חשש- ת	הפחד/חשש לא הובע מילולית, אך בהחלט ניתן היה לראות את ההתקרבות וההתרחקות מהאורחת הזרה
כעס- ל	כעס- ל	הכעס הובע על חוסר יכולתה להיות הכוכבת הבלעדית של הסביבה הבוגרת. כאשר אחותה נכנסה לעניינים וניסתה לקחת את מקומה היא

⁶ המוטיבציה הגבוהה להצליח מאפשרת לשרון להתמודד עם הקושי, היא אינה מאפשרת לעצמה להיכשל, היא רוצה להצליח.

הערות	דירוג	אבני דרך
הפעילה כוח.		
החיקוי לטעמי עזר לשרון להתמודד עם החשש/פחד מפני הזר ואפשר לה להכיר מקרוב יותר דמות חדשה	חיקוי	
רעיונות רגשיים		
שרון השתמשה בקלף עם הפילים במשחק של כאילו. במשחק היא הייתה הפיל והפיל קיפץ ואכל ירקות ופירות. ניתן היה להבחין גם במשחק של כאילו היא בוכה, מעין מניפולציה שבה הרווח העיקרי הוא חיבוק אוהב ויחס מאבא כאשר היא יוזמת.	ל	ממציא דרמת העמדת פנים עם שניים או שלושה רעיונות
שרון השתמשה בקלפים כתמונה ידעה לשיים את משמעותה ושיחקה עם המדריכה ועם אביה במשחק של כאילו.	ל	משתמש במילים, בתמונות, בגיסטות על מנת להעביר שניים או שלושה רעיונות
שרון מקיימת קשר ורבלי עם הסובבים אותה. (מבוגרים וילדים כאחד) קשר ורבלי זה אינו תואם את גילה של שרון ומכאן ניתן להסיק כי היא לוקה בהתפתחותה. שרון מקיימת שיח בעל משפטים פשוטים, כאשר סדר המשפט בדרך כלל אינו שגוי. ראוי לציין כי איכות המשפטים אינה פוגעת בתוכן העברת המסר. המסר ברור.	מילים - ת	מתקשר רצונותיו, כוונותיו ורגשותיו תוך שימוש ב: מילים כמה גיסטות זו אחר זו מגע משחק משחקים מוטוריים פשוטים לפי החוקים משתמש במשחקי העמדת פנים ודמיון או במילים כדי לתקשר את הרגשות הבאים, תוך הבעת שניים או שלושה רעיונות
קיים "משחק" גדול מאוד של הבעות פנים ותנועות גוף על חשבון העברת מסרים מילוליים.	גיסטות - ת	
לא נצפו משחקים מוטוריים לפי חוקים, אך נראה כי נושא החוקים של שיתוף מצריכים עבודה נוספת	משחק משחקים מוטוריים לפי חוקים - ל	
קיים משחק סוציו דרמטי בשלבי המוקדמים או ליתר דיוק משחק סוציו דרמטי התואם התפתחות של גילאי שנה וחצי שנתיים ואינו תואם את גילה	משתמש במשחקי העמדת פנים - ל	
שרון מתקשרת (רק כאשר היא בוטחת בסביבת המבוגרים) בעזרת מגע, היא מתקרבת עד שהיא מרגישה בטוחה ואז היא מתמסרת.	ת	קרבה
ללא הבעת הרגשות בגיסטות ובהתנהגות לא במילים	ת	הנאה והתרגשות
קיימת סקרנות אין סופית אצל שרון, היא מתבוננת, בוחנת, מתקרבת ומתרחקת. עיניה מעידות כי היא רוצה לדעת עוד. היא גם לא מהססת לשאול שאלות.	ת	סקרנות אסרטיבית
קיימת תקשורת בעת חשש אך תקשורת מרחוק, היא בודקת	ל	פחד/חשש
כאשר כעסה שינתה את האינטונציה שלה, המשפטים עדיין היו מבולבלים, אך הטון והאסרטיביות היו ברורים גם לאדם אשר אינו דובר את השפה.	ת	כעס
נצפתה הקניית גבולות לאחותה, כאשר זו ניסתה לפלוש למשחק שלה ולמעשה ניסתה לגזול ממנה את הבכורה ואת מירב תשומת הלב. קיימים חוקים וגבולות בסידור המשחק חזרה לקופסה. חוקים אלה נצפו רק בסידור	ל	הקניית גבולות

אבני דרך	דירוג	הערות
		המשחק ולא נצפו כאשר היה עליה לשחק בתורות או לשתף את אחותה. ⁷
משתמש במשחקי העמדת פנים כדי להתאושש מלחץ ולהתמודד איתו	ל	בביקור הראשון נתקלה שרון בשני מצבי לחץ (אפשרות לחלוקת הקוביות עם האחות, מפגש עם אדם זר
חשיבה רגשית		
במשחק העמדת פנים, שני רעיונות או יותר מקושרים באופן הגיוני יחד, גם אם הרעיונות עצמם אינם מציאותיים	ת	בזמן המשחק של הירקות, לקחה פיל ונתנה לו לאכול ירקות ופירות
בונה משחק דמיון על רעיון של מבוגר	ת	משחק הידיים עם האורחת הזרה. אני התחלתי והיא המשיכה
בדיבור, מחבר רעיונות באופן הגיוני הרעיונות מחוברים למציאות	ת	חיבור רעיונות קיים ומתקשר במילים, אך הדיבור אינו תקין. ⁸
סוגר שני מעגלים או יותר בשיחה	ת	סוגרת יותר משני מעגלים ומשתמשת בשפה, אומנם שפה דלה ואינה נכונה מבחינה תחבירית. לדוגמה: בשיחה על הפירות והירקות עם המדריכה. פתחה וסגרה מעגלי שיחה עם האורחת כאשר ניגשה מיוזמתה וביקשה לעסוק במשחק אשר גרר אחריו שיחה.
מתקשר בהגיון, מקשר שניים או שלושה רעיונות, לגביי כוונות, רצונות, צרכים או רגשות ומשתמש ב:	ת	שרון מבינה הקשרים הגיוניים של מספר כוונות. ניתן היה לראות את הקישורים הללו כאשר יללה והתרפקה על אביה, כאשר כל הנוכחים הבינו כי זוהי הצגה והרווח העיקרי שלה היה יחס ומגע. ניתן להגדיר זאת כמניפולציה מכוונת של הילדה על המבוגרים.
מילים	ת	קיימת יכולת וורבלית והיא מובעת לאורך כל הדרך. הקושי המרכזי ביכולת הורבלית מתבטאת בכך: שהשפה מאוד דלה, המשפטים פשוטים ואינם תואמים את גילה, וגם בתוך המשפטים הפשוטים הללו היא הופכת את הסדר הנכון של המשפט.
כמה ג'סטות זו אחר זו	ת	הבעות פנים ומחוות מרובות לסובבים, היא אינה חוסכת מגע ודואגת לדרוש זאת מהסובבים ואינה מהססת ליזום ולהיענות ליוזמים ⁹
מגע	ת	שרון יוזמת מגע ומתמסרת למגע עם הסובבים אותה (בעיקר עם אמא, אבא והמדריכה) היא נוהגת בחשש כלפי זרים, אך היא עורכת מבחנים מרחוק וכאשר היא מרגישה מספיק בטוחה היא תתקרב ותתרחק עד למגע סופי עם האדם החדש מולה. המגע עם המשפחה והאנשים המוכרים אינו אורך זמן רב והוא נמדד על בערך 5 שניות והיא עוזבת. גם עם האורחת היא אפשרה מגע של 5 שניות

⁷ השימוש בחוקים ובסדר קבוע נצפים בסיטואציות ספציפיות ולא כדרך חיים.

⁸ ניתן לראות כי החוזק של הילדה מתבטא בחיבור רעיונות ובחשיבה לוגית. היכולת להעלות את הרעיונות הללו ולתרגמם לשפה נתקלים בקושי רב ומעידים כי קיים פער גדול מאוד בין החשיבה לשפה.

⁹ רוב התגובות של שרון באות לידי ביטוי בשפת גוף, הבעות פנים ותנועות גוף. היא משתמשת בשפה, אך נמצא כי הרבה יותר קל לה להביא את עצמה בתנועות ופחות במילים.

אבני דרך	דירוג	הערות
		והתנתקה, יזמה שוב מגע ושוב התנתקה.
משחק משחקי מרחב ותנועה לפי החוקים	לא נצפה	משחקת משחקי חוקים, אך לא נצפו משחקי תנועה עם חוקים ¹⁰
משתמש במשחק העמדת פנים או במילים כדי לתקשר שני רעיונות או יותר, המקושרים באופן הגיוני ועוסקים ברגשות הבאים	ת	שרון משחקת במשחקי כאילו והעמדת פנים היא אכן משתמשת במילים בודדות ובמפשטים פשוטים, אך מעדיפה תנועות גוף ופנים
קרבה	ל	במשחקי העמדת פנים מחפשת שרון את קרבת הסביבה הבוגרת. לדוגמה: קרבה של מגע, רצון לשחק עם עוד משהו ולא רק לבדה. השיתוף במשחק נעשה עם הסביבה. לא צפיתי במשחק כאילו לבדה, המטרה הייתה לקבל חיזוק מהסביבה.
הנאה והתרגשות	ל	מהצפייה במשחק ניתן היה להסיק כי היא מאוד נהנית מהמשחק ומחפשת קהל שיתמוך בהרגשתה.
סקרנות ואסרטיביות	ל	קיימת סקרנות ורצון לדעת היא שואלת שאלות לעיתים במילים ולעיתים בפעירת עיניים ופה. רואים שיש לה כוח רצון גדול מאוד להצליח ולדעת.
פחד/חשש	ל	כפי שציינתי קודם לכן קיים חשש, אך יפה היה לראות כיצד החשש הופך למעין משחק הכרות, דרך המשחק היה הרבה יותר קל להתקרב לאדם זר. ¹¹
כעס	ל	נצפו רגעי כעס אשר באו לידי ביטוי בעיקר באינטונציה, בהשמעת קולות ומהבעת חוסר שביעות רצון. היה שימוש במילים מועטות להעברת המסר.
הקניית גבולות	ל	קיימת תחילתה של הקניית גבולות. רוב הגבולות הן שלה אך הגבולות של לסדר משחק בעת סיומו מעיד כי קיימים גם גבולות וחוקים אותם קיבלה מהסביבה והיא אכן נהנית למלא ולקיים אותם.
משתמש במשחק העמדת פנים בעל רצף הגיוני כדי להתאושש מלחץ, לעיתים מציע דרכים אפשריות להתמודד עם הלחץ	ל	ניתן היה להבחין שדרך משחק העמדת פנים, ניסתה שרון להתקרב לאביה (משחק הבכי ותשומת הלב) וכמו כן הניסיון שלה להתקרב לאורחת הזרה בהחלט הרשים והוכיח שיש באפשרותה להתאושש מחששות. לגבי מצב לחץ היחידי שנצפה היה מול אחותה וההתמודדות הייתה לא במשחק העמדת פנים.

¹⁰ הילדה מבלה את רוב היום בגן, כאשר היא מגיעה מהגן היא "סגורה" בביתה מבלי יכולת לבלות בחוץ ולהכיר את המשחקים במרחב. הגן משמש לה

¹¹ הפחד או החשש מחוסר הצלחה לא היה קיים. מצבים בהם היא גילתה קושי היא לא וויתרה היא המשיכה לנסות עד שקצרה הצלחה. אני מחזקת את דעתי הקודמת המבטלת את האבחון וההשערה כי שרון סובלת מפיגור. אני חוזרת ומדגישה כי לדעתי אכן קיים הבדל בין גילה הכרונוולוגי לגיל ההתפתחותי שלה וקיים פער סביבתי. את הפער הסביבתי אפשר בנקל לפתור. ראו המלצות ומסקנות.

תצפית על ליאת

אבני דרך	דירוג	הערות
ויסות עצמי ועניין בעולם		
מראה עניין לתחושות שונות לשלוש שניות	ת	מתעניינת וערנית ומצפה לתגובות הסביבה
נשאר רגוע וממוקד לשתי דקות ויותר	ל	ליאת כל הזמן מחפשת אחר הגירוי הבא. המדריכה ציינה שבפגישות הראשונות במרכז הפעו"ט, ליאת הפכה את כל המשחקים במרכז, ולא ישבה לרגע, ובפגישות אלו האם והמדריכה לא היו שותפות במשחק.
מתאושש ממצבי לחץ תוך עשרים דקות עם עזרה ממך		מצב הלחץ היחידי היה בסיום הפגישה, ליאת בכתה כחצי דקה, הפסיקה מעצמה, התכנסה בתוכה ולא הגיבה לסביבתה.
מראה עניין בך (ולא רק בחפצים בודדים)	ת	לאורך התצפית, ליאת זרקה בי מבטים חפוזים שערכו כחמש שניות.
אינטימיות		
מגיב לניסיונות ההידברות שלך (בחיוך, מבט, בקול וכו')	מ	
מגיב לניסיונות ההידברות בהנאה ברורה	מ	ניכרת חשדנות ופחד ממני כזרה. גם בחמש הדקות הראשונות של הפגישה היא נצמדה לאימה ישבה על רגליה ולא על השטיח.
מגיב לניסיונות ההידברות שלך בסקרנות ובעניין אסרטיבי	לא נצפה	
מצפה לחפץ שראה והוסתר מפניו	לא נצפה	
אינו מרוצה כשאינד מגיב אליו בשעת משחק במשך יותר מ-30 שניות או יותר	מ	נראה שליאת לא נזקקה לחברה במשחק, כאשר אימה לא הגיבה אליה, היא פשוט המשיכה במשחק עם עצמה.
מוחה ומתעצבן כשמתוסכל	לא נצפה	
מתאושש מלחץ תוך 15 דקות עם עזרה ממך	לא נצפה	
תקשורת דו כיוונית		
מגיב לגיטטות שלך בגיטטות מכוונות	ת	כאשר המדריכה שיחקה באכילת הפרי, ליאת חיכה לעברה בהנאה.
יזום אינטראקציות איתך	ת	האינטראקציות כללו מילה אחת, שיום של החפץ שליאת החזיקה בידה, כל ניסיון לקיום דיאלוג מובנה נחסם באופנים שונים ע"י האם. לדוגמא, במשחק עם הפירות האם התעסקה בצבעי הפרי ולא הצטרפה למדריכה שניסתה להעלות את רמת המשחק.
מפגין רגשות: קרבה הנאה והתרגשות סקרנות אסרטיבית מחאה וכעס פחד מתאושש מלחץ ומתגבר תוך 10 דקות בעזרת אינטראקציה חברתית	קרבה- ת	
	הנאה-ת והתרגשות- ל	ניכר שליאת נהנתה לשחק בבובות ובכלי המטבח.
	סקרנות אסרטיבית- ת	
	מחאה וכעס- ל	נצפה בתום הפגישה (כאשר ליאת לא רצתה להחזיר את הצעצועים ואימה לקחה לה בכוח את הדברים)

אבני דרך	דירוג	הערות
	פחד- ל	נראה שליאית חשה פחד מהול בחשש הן ממני והן מהמדריכה היות והיא לא נפגשה עימה במשך תקופה ארוכה (לילד בן שנתיים חודש זה הרבה זמן)
	לא נצפו מצבי לחץ	
תקשורת מורכבת		
סוגר 2 מעגלי תקשורת זה אחר זה	אין כל כך סגירת מעגלי תקשורת	למרות ניסיונותיה הרבים של המדריכה ליצור מעגלי תקשורת איכותיים. ליאת 'זורקת' לאוויר סיומת או תחילית של מילה, ושם זה נשאר, היא ואימה אינן מנסות להריס' את השיחה, התקשורת ביניהם לרמה מורכבת ומגוונת יותר.
מחכה את התנהגותך באופן מכוון	לא נצפה	
לעיתים, סוגר 1-2 מעגלי תקשורת ומשתמש בקולות או מילים הבעות פנים פעולת גומלין של נגיעה או אחיזה תנועה במרחב פעילות מוטורית גסה תקשורת במרחב	קולות- ל	
	הבעות פנים- ת	
	פעולת גומלין/אחיזה- ל	
	תנועה במרחב- ת	ליאת כל הזמן נעה ממקום למקום, ממשחק למשחק, בניסיון לחקור את סביבתה. ליאת צולעת קלות בעת ריצה.
	פעילות מוטורית- ת	
	תקשורת במרחב- ת	
	קרבה- ל	נראה שליאית מסוגלת לשחק לבדה, היא אינה זקוקה לאדם שישב עימה ויגיב למשחקה.
סוגר שלושה מעגלים או יותר זה אחרי זה תוך הבעת רגשות אלה: קרבה הנאה והתרגשות סקרנות אסרטיבית פחד כעס הקניית גבולות משתמש בחיקוי כדי להתמודד עם לחץ ולהתגבר עליו	הנאה והתרגשות- ת	
	סקרנות אסרטיבית- ל	
	פחד- לא נצפה	
	כעס- ל	הכעס נבע כתוצאה מחוסר הסבלנות של אימה בתום הפגישה, ואולי נבע מהחשך הגדול שיש לה והצורך שלה בסביבה תואמת לגילה גם בבית ולא רק במרכז הפעו"ט.
	חיקוי	לא נצפה. בעת שהמדריכה חיקתה תנועות אכילה, ליאת המשיכה במשחקה, ללא התייחסות למעשיה של המדריכה.
רעיונות רגשיים		
ממציא דרמת העמדת פנים עם שניים או שלושה רעיונות	מ	הדרמה היחידה שנוצרה, הייתה ביוזמת המדריכה אשר כיונה אותה לשבת על הכיסא ליד שולחן האוכל והגישה לה את צלחתה. אך, ליאת בחרה לשבת מספר שניות וחזרה לחקור את סביבתה. ליאת אינה מנסה לשתף אחרים במשחקה.
משתמש במילים, בתמונות, בגיסטות על מנת להעביר שניים או שלושה רעיונות	מ	
מתקשר רצונותיו, כוונותיו ורגשותיו תוך שימוש ב:	מילים- ת	ליאת מצביעה על מה שהיא רוצה או מצינת את התחילית או הסיומת של המילה.

אבני דרך	דירוג	הערות
מילים כמה ג'סטות זו אחר זו מגע	ג'סטות- ת	
משחק משחקים מוטוריים פשוטים לפי החוקים משתמש במשחקי העמדת פנים ודמיון או במילים כדי לתקשר את הרגשות הבאים, תוך הבעת שניים או שלושה רעיונות	משחק משחקים מוטוריים לפי חוקים	לא נצפה
קרבה	ת	כל ניסיון למשחק העמדת פנים אשר המדריכה ניסתה לתווך בו, הועמד לכישלון היות והאם עצרה וסגרה את המשחק.
הנאה והתרגשות	ל	ליאת מאוד קרובה לאימה,אולי אפילו עד כדי תלות בה.
סקרנות אסרטיבית	ל	
פחד	ל	בעיקר בתחילת המפגש.
כעס	ל	ליאת כעסה רק בתום המפגש.
הקניית גבולות	מ	לא נצפה הקניית גבולות, לא מצד ליאת והאם בסידור המשחקים. ולא במערכת היחסים העדינה בין האם למדריכה, מערכת יחסים שנראה כי האם חוצה כל הזמן את הגבולות בה, ומעירה הערות לעבר המדריכה. לדעתי, הערות אלו פוגמות בטיב הקשר ואיכותו היות ונראה כי המדריכה נפגעת מהערות אלו.
משתמש במשחקי העמדת פנים כדי להתאושש מלחץ ולהתמודד איתו	לא נצפו מצבי לחץ	
חשיבה רגשית		
במשחק העמדת פנים, שני רעיונות או יותר מקושרים באופן הגיוני יחד, גם אם הרעיונות עצמם אינם מציאותיים	לא נצפה	
בונה משחק דמיון על רעיון של מבוגר	לא נצפה	
בדיבור, מחבר רעיונות באופן הגיוני הרעיונות מחוברים למציאות	לא נצפה	ליאת עדיין עסוקה בשיום ראשוני של סביבתה.
סוגר שני מעגלים או יותר בשיחה	ל	
מתקשר בהגיון, מקשר שניים או שלושה רעיונות, לגביי כוונות, רצונות, צרכים או רגשות ומשתמש ב:		
מילים	לא נצפה	
כמה ג'סטות זו אחר זו	לא נצפה	
מגע	ל	רק כלפי האם
משחק משחקי מרחב ותנועה לפי החוקים	לא נצפה	
משתמש במשחק העמדת פנים או במילים כדי לתקשר שני רעיונות או יותר, המקושרים באופן הגיוני ועוסקים ברגשות הבאים		
קרבה	לא נצפה	
הנאה והתרגשות	לא נצפה	

הערות	דירוג	אבני דרך
	לא נצפה	סקרנות ואסרטיביות
	לא נצפה	פחד
נצפה רגע כעס אחד של בכי שנמשך כחצי דקה, ללא מילים.	ל	כעס
	לא נצפה	הקניית גבולות
	לא נצפה	משתמש במשחק העמדת פנים בעל רצף הגיוני כדי להתאושש מלחץ, לעיתים מציע דרכים אפשריות להתמודד עם הלחץ

The National Insurance Institute

Research and Planning Administration

Division for Service Development |

The *Beyachad* Program in Tirat Carmel

by

Irit Miro

Talia Constantin

Jerusalem, October 2007

Abstract

Main findings

The *Beyachad* [Together] program, which operates in Tirat Carmel, provides home instruction for mothers of children at risk of between one and three years old who attend day-care centers. The program was evaluated for about two years (2004-2006).

In Tirat Carmel, a substantial segment of the population includes children at risk. The Pa'ot Center (a Hebrew acronym for enrichment, activity and treatment of early childhood in Tirat Carmel) operates educational-developmental intervention programs with the aim of dealing with this problem. The programs consists of (1) the Enrichment program – a home instruction program whose objective is prevention; (2) the "Good Beginning" program for children ranging in age from newborn to one year; (3) the *Beyachad* program, which is the focus of this report; (4) the *Bayit Vagan* [Home and Kindergarten] program for three- to five-year-olds; and (5) the "Nitzanim" [buds] program for five- to seven-year-olds (kindergarten and first-grade pupils). The programs all aim to close the developmental gaps of children whose development is at risk so that they can ultimately reach the required standard of achievement for their age group.

The main goal of the *Beyachad* program, which was developed in Tirat Carmel, was to respond to the needs of one- to three-year-old children whose development is at risk. These children grow up in an environment that finds it difficult to cope with their delayed development, and the older they get, the more difficult it becomes to bridge the gaps. In the program, an attempt was made to combine the nurturing and enrichment of one- to three-year-old children who spend a large part of the day in day-care centers with home instruction for the parents. The objective of the home instruction was to teach the parents how to handle and nurture these children with the full cooperation of the family-care systems. The evaluation of the *Beyachad* program commenced in November 2004 and terminated in June 2006. The present report presents data from the above-mentioned evaluation period as well as a conclusion and recommendations.

The program consisted of five stages:

Stage 1: The pre-operative stage – locating instructors whose field of expertise was relevant to the program.

Stage 2: The family recruitment stage – a difficult and frustrating stage that required a great deal of time. The time expended on recruiting families and ensuring that they remained in the program deviated from the time allocated to this task. Ultimately, the instructors only

managed to instruct half of the families they were supposed to instruct. The entire program team supported them and did not despair when families refused to undergo instruction. Despite all the efforts, the second year was marked by a decrease in the number of families that participated in the program.

Stage 3: The stage of establishing the relationship consisted of four components: (1) generating information about the families and coordinating expectations; (2) observing the children in the day-care center; (3) setting objectives for home instruction; (4) setting up weekly instruction meetings with the home instructor and commencing the instruction activity in the homes.

Stage 4: Devising a work program – At every meeting, a work program that was tailored to the needs of the child and the family was devised. At the end of the first year, the instructors had formed a relationship with all of the families allocated to them and developed a treating and trusting relationship with about half of them.

Stage 5: The home instruction activities – regular meetings with the family. Regular weekly meetings with the family were held. Each one lasted an hour and took place in the homes or in other meeting places, if necessary. In most cases, the meetings were held with the mother and the child who was participating in the program. In some cases, however, contact was made with the father, or else the father was present in the meeting. The first meeting was devoted to becoming acquainted and to coordinating expectations.

The program was monitored by three control processes: internal control (reports and guidance meetings), a steering committee that convened twice a year, and external control (an evaluation team).

During the home instruction, the instructors set goals for each family. These goals reflected the program goals, and the activities that were determined for the family in each instruction session corresponded with these goals. Nevertheless, there was no clear procedure for designing the instruction programs for implementation in the families. Furthermore, it is unclear whether the meetings dealt with predetermined issues or with unexpected, urgent matters that had to be resolved. Another reason why issues were not dealt with in depth was the cancellation of instruction because of religious festivals or the summer vacation. In addition, meetings were cancelled by both mothers and instructors.

Alongside the success in recruiting and treating the families, difficulties arose at all stages of the planning and implementation of the program, causing the instructors ongoing frustration. These difficulties concerned the various issues and stemmed partially from the actual work with families of this type and partially from the planning, which took into account neither the

many difficulties nor their economic and practical implications (time and other types of input).

The program operators proposed solutions for the difficulties in the form of guidance and in-service courses for the instructors. However, these solutions were not always effective, since some of the difficulties were organizational, and disrupted the implementation of the program, particularly during the second year.

It is noticeable that the atmosphere in the meetings reflected the difficulties the instructors encountered during both the contact with the families and the implementation. Furthermore, because of the families' difficulties and the obtuseness surrounding their relationship with the instructors, it was not easy to measure the degree of success of the home instruction. This can be attributed to the fact that the relationship was not well grounded in the definition of the **partnership** with the families, especially in the first year.

The team of advisors correctly responded to the instructors' need for professional guidance and to their difficulties by developing a well-oiled process of personal guidance. However, while the instructors' and advisors' high degree of satisfaction with the guidance is indicative of its quality, the instructors claimed that their needs were too numerous to be dealt with during a single hour of guidance per week. As a result, they did not succeed in making the most of it. Despite these claims, the findings attest to the ability of the instructors to learn, develop, draw conclusions and advance the program while demonstrating great devotion, persistence, determination and professionalism.

In addition to the personal guidance, there was a weekly in-service group meeting that dealt with various topics in fields related to the program. Nevertheless, in the field of instruction for children at risk, which the team considered to be of cardinal importance in this project, there were only two sessions that were specifically dedicated to this topic (see the section entitled "Instruction").

Observations were performed in the children's various educational settings. While they were supposed to take place at a stage prior to the implementation and during the implementation stage (Stage 4), only a few observations were actually performed in the first year. In the second year, not all of the children in the program were included in the observations, and there was no systematic communication between the instructors and the day-care staff. Moreover, the frequency of the observations and the instructors' reports did not provide a

clear picture of what was learned from the observations and of how the information they furnished served the needs of the work.

One of the program objectives was to hold group meetings for the parents. In reality, only one such group – consisting of two families – participated. Meetings with other families took place in the form of workshops initiated by the Pa'ot Center and in the playrooms utilized by all the young children of Tirat Carmel.

Many real attempts were made to establish ties among all the bodies dealing with the children (family, day-care center, Department of Social Services), and this matter was treated extremely seriously. Both in the first and second years, ad hoc contacts were held. According to the director of the Pa'ot Center and the head of the team in the Department of Social Services, it would be worthwhile investing in more systemic and official thinking within the town. The ties with the principals of the day-care centers became closer, but not in a way that affected the work with the children in the program. With regard to the external bodies, the heads of the program addressed them in the hope that closer and more grounded contact would be established later on.

The program clients indicated that a great deal of importance could be ascribed to the program both from the point of view of implementation – achieving aims, and from the point of view of supervision. The fact that an instructor is in the home of the young children, identifies problems among the children of the family (not necessarily the child who is being treated in the program) and reports this to the relevant authorities leads to the problems being dealt with. The program clients also expressed their satisfaction with the stabilization of the program. The instructors sensed the importance of what they were teaching the mothers in their homes and the changes that occurred in the families, even if the change they identified in the parent's functioning was limited. Both in the first and second years, they mentioned a partial improvement in the parents' faith in the instruction and in the instructor. This led to an improvement in their openness toward the instructor, in the family's persistence in participating in the instruction and in making time for it, and in the care of the child (development, identification of needs, choice of a suitable treatment setting).

Members of the Department of Social Services expressed great satisfaction with the program. They indicated that they were more tranquil as a result of the fact that another body was taking care of these families, keeping track of what was going on and reporting difficulties. Furthermore, the fact that the instructors spent time with the families improved the latter's

faith in the Establishment, namely the Department of Social Services, and facilitated treatment.

The mothers were also satisfied with the program. Out of 32 families participating in the program, 17 mothers responded to a questionnaire in the first year. Sixteen of them indicated that they were keen to continue with this program, and 15 indicated that they were interested in a continuing program. They all recommended that other mothers join the program. Five commented that the instructor helped them enormously with the children.

In the second year, difficulties arose in the contact with families receiving treatment in the town as a result of events that had absolutely nothing to do with the program but nevertheless influenced it. In consequence, the families participating in the program withdrew and hardly cooperated. The program coordinator added that there were families who did not want any contact with the Pa'ot Center and some that had not had a good experience. In view of the delicate situation, the evaluation team was asked to have contact only with families that expressed their explicit agreement to it. Only two families agreed, and they continued to be observed.

Most of the general goals of the program (recruitment of manpower according to clear criteria, the process of recruiting the families, implementation of the program by professional manpower and cooperation between the bodies involved in the family treatment) were accomplished. From the systemic point of view, ad hoc contacts took place among the bodies involved in the child's treatment. This was not in the initial planning.

From the operative point of view of the program, participants other than the mother, the child and the instructor (father, other siblings and so on) were present in two-thirds of the meetings. Despite the difficulty, the instructors did not ignore them, and tried to relate both to the family dynamics and to the child in the program.

Despite the fact that the number of families participating in the program was low in relation to expectations, some of them also took part in workshop activities initiated by the Pa'ot Center. They met with other families participating in the program as well as with non-participating families, thereby mingling with a broader and more heterogeneous community. In the opinion of the program directors, this assisted the families. Furthermore, the program developers felt that participation in the workshops may well attest to a change in the family's priorities and to the mothers' willingness to allow the children to undergo positive developmental experiences.

During the two years in which the evaluation was performed, the instructors strove to improve the relationship between child and parent. The accomplishment of this goal required a great deal of guidance on the part of the instructor, and she was not always successful. Sometimes it was reported that the mothers cooperated and sat down to play with the child, and occasionally the mothers' willingness to initiate activities with the children could be observed. At other times, however, the mothers busied themselves with housework so as not to join in the activity with the child, or the father, who was asked to look after the other children during the instruction, did not keep his promise, making it difficult to accomplish the goal.

It seemed that the mothers ascribed great importance to devoting time to the children. They reported that both when the instructor was present and when she was not around, they played with the children to a great / very great extent. They also reported that only rarely did they lack the patience to play with the children when the instructor arrived – a testimony that was not borne out in the observations, in the instructors' reports or in the occasional interviews with the instructors.

From the summary of the home instruction observations performed by the evaluation team in the second year, it seems that the instructors made sure to reinforce the relationship between the mother and the children in the program. They operated in a professional manner, applied theories of arbitration (according to Feuerstein), worked according to the milestones of Greenspan and Wieder, and succeeded in providing instruction for families, enjoying success and advancing the program goals.

The main recommendations

On the basis of the evaluation findings, we maintain that it would be valuable to continue the program, taking the following recommendations into account:

1. To improve the procedures for getting additional needy families to join the program, both by identifying them in the community and by establishing the correct type of contact with them.
2. To direct the work of the various welfare agencies in the community toward "case management" in all the families with multiple problems. The *Beyachad* program (alongside the day-care center, the playroom, and so on) will be defined as one of the tools at the disposal of the "case manager". The case manager will be responsible for allocations, instruction and coordination.
3. To ensure the continued advancement of the staff that treat, instruct and support the family (mother-child) at home: recruiting experienced and mature staff, setting up manpower and budgetary resources, etc.

4. To establish additional essential lines of treating action such as Greenspan and Wieder's milestones, to adopt open and flexible approaches toward goal-oriented intervention programs, and to ensure the continuity of the treatment (including during religious festivals and the summer vacation).

In conclusion, it is difficult to provide an unequivocal response to the question of the program's efficiency. Such an answer can only be given with a perspective of time (see Dolev, 2005a), and is linked to measures of efficiency and their definition (for instance, dropping out of school, studying in a regular school, improving self-image, family stability, and so on). From an evaluation of intervention programs in Israel and abroad from the 1960s until the present day, it transpires that the efficiency of a program is not measured according to the products of the declared goals, but rather according to the by-products that are linked to well-being (Walsh, 1996). It is difficult to examine the quality of a program based on the work of two years, and for this reason, it is necessary to continue with it in the light of the recommendations. We believe that the program is very important, and following the implementation of the recommendations, it will be possible to disseminate it in other towns. However, in order for the information to be disseminated, we recommend that the procedures that are carried out in the program – such as the guidance of instructors, in-service courses for the team, formal meetings with various bodies, customized programs for the families – be documented so that it will be possible to learn from them in the future.