

מיכל רווה, תמיר כהן

טיפול ניידות חברתית: תוכנית התערבות מוקדמת ארוכת טווח עם ילדים בסיכון ועם אימהותיהם

תקציר

במאמר זה מוצגת תוכנית "יצירה התפתחותית", מודל התערבות חינוכי-טיפול ייחודי הפועל בישראל. התוכנית מיועדת לילדים מרקע סוציו-אקונומי מוחלש ומבוססת על חונכות פרטנית ואינטנסיבית החל מגיל עשרה חודשים ועד הכניסה לבית הספר. החונכות מתמקדת בטיפול יכולות קוגניטיביות, אורייניות, שפתיות וחברתיות-רגשיות, ומתבצעת תוך שימוש בפרוטוקולים מובנים המתבססים על למידה מבוססת משחק. אחד המאפיינים המרכזיים בתוכנית הוא הדרכת האימהות להעשרת האינטראקציה עם ילדיהן והקניית כלים לטיפול יכולותיהן בסביבה הביתית. המאמר סוקר את הרציונל ואת הרקע התיאורטי להקמת התוכנית, מתאר את מבנה ההתערבות ואת דרכי הפעולה, ומציג ניתוח מקרים של שני ילדים שהשתתפו בתוכנית. הממצאים מצביעים על תרומתה המשמעותית של התוכנית לשיפור היכולות הקוגניטיביות והחברתיות של הילדים, לצד העצמת ההורים והגברת המסוגלות ההורית שלהם. תוצאות אלו מדגישות את חשיבותה של התערבות מוקדמת וארוכת-טווח כמנוף אפקטיבי לניידות חברתית ולשגשוג מעגל המצוקה הבין-דורי.

מילות מפתח: התערבות מחינוכית מוקדמת, התפתחות קוגניטיבית, העצמת ההורים, ניידות חברתית, למידה מבוססת משחק, ילדים בסיכון.

* המאמר מבוסס על פרק שפורסם בספר המדעי:

Cohen, T. & Raveh, M. (2023). Facilitating social mobility - A longitudinal intervention with children at risk and their mothers. In: L. Pinhasi-Vittorio, and E. Ben-Yosef (Eds.), *Using Innovative Literacies to Develop Leadership and Agency: Inspiring Transformation and Hope*. IGI Global.

מבוא

העשורים האחרונים הובילו להכרה רחבה בקרב חוקרים וקובעי מדיניות כי השקעה בגיל הרך מציעה את התשואה הגבוהה ביותר לניידות חברתית ולצמצום מעגלי העוני (García et al., 2023; Gertler et al., 2014; Walker et al., 2011). מחקרים רבים מראים כי תוכניות התערבות המכוונות לאוכלוסיות בסיכון בגיל הרך מניבות תועלות משמעותיות ארוכות-טווח, המתבטאות בהישגים חינוכיים ובתפקוד פסיכו-סוציאלי משופר בבגרות (Karoly et al., 2005; OECD, 2025; Reforms, 2010). זאת ועוד, התערבויות המקדמות את הידע ההורי ואת פרקטיקות ההורות נמצאו יעילות בקידום ההתפתחות הקוגניטיבית והחברתית של ילדים צעירים (Acar et al., 2021; Jeong et al., 2021; List et al., 2021). חיזוק משמעותי נוסף ליעילות ההשקעה בגיל הרך מגיע ממחקרים בתחום הנורופלסטיות של המוח, המדגישים את חשיבותם של גירויים מתאימים בשנים הראשונות להתפתחות מערכות המוח החינניות ללמידה (Black et al., 2017; Pavlakis et al., 2015).

מעבר לתועלת האישית לילדים, תוכניות התערבות בגיל הרך מניבות תועלות כלכליות משמעותיות לחברה כולה, הנובעות מהפחתת ההוצאות העתידיות על הוראה מתקנת, צמצום התלות בקצבאות רווחה, והגדלת ההשתתפות בשוק העבודה התורמת לצמיחה כלכלית ברמה הלאומית (Heckman et al., 2010; Shay et al., 2024). מחקרי עלות-תועלת מראים כי ההחזר על ההשקעה בתוכניות איכותיות לגיל הרך גבוה משמעותית מההשקעה הראשונית, עם יחס תשואה שיכול להגיע ל-7:1 ואף יותר (García et al., 2020). ממצאים אלה מדגישים את חשיבותה של התערבות מוקדמת ומבוססת-ראיות ככלי מרכזי למדיניות חברתית המבקשת לצמצם פערים ולקדם שוויון הזדמנויות.

תוכנית ההתערבות

"יצירה התפתחותית" היא תוכנית התערבות אוריינית ויחודית וארוכת-טווח המיושמת בישראל, ומטרתה להעניק לילדי גן מרקע סוציו-אקונומי נמוך החשופים לסיכונים סביבתיים, הזדמנות שווה למימוש הפוטנציאל הטמון בהם. ייחודיות התוכנית מתבטאת בכך שההתערבות האישית מתחילה כבר מגיל עשרה חודשים ונמשכת עד גיל שש, תוך התייחסות מקיפה למכלול תחומי ההתפתחות – הקוגניטיבי, השפתי, הרגשי, החברתי והמוטורי. טווח גילים זה נבחר בקפידה –

ההתחלה בגיל עשרה חודשים מאפשרת התערבות בשלב התפתחותי מוקדם וקריטי, ואילו הסיום בגיל שש מסמן את המעבר למערכת החינוך הפורמלית. מחקרים מראים כי שנים אלו מהוות 'חלון הזדמנויות' משמעותי להשפעה על התפתחות המוח והיכולות הקוגניטיביות, הרגשיות והחברתיות, ומכילות את הילד להשתלבות מיטבית בבית הספר (Black et al., 2017; Pavlakis et al., 2015). התוכנית הוקמה בשנת 2010 על ידי מנהל התוכנית (תמיר כהן, הכותב השני של מאמר זה) שהינו בעל ניסיון נרחב בחינוך בכלל ובעבודה עם נוער בסיכון בפרט, יחד עם קבוצת אנשי חינוך ומטפלים בעלי ניסיון דומה במערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית בישראל. חברי הקבוצה חלקו תחושת תסכול שנבעה מההבנה כי אף שניתן להביא לשינוי ברמה הקוגניטיבית וההתנהגותית בגיל ההתבגרות, היכולת לחולל שינוי משמעותי בשלב זה מוגבלת, וכי התערבות בגיל הרך עשויה לעצב באופן מיטבי את יכולות הילד ואת חוסנו. הקבוצה הקימה עמותה ללא מטרות רווח, ובשש השנים הראשונות פעלה התוכנית כפיילוט במתכונת מתרחבת במועצה אזורית מעלה יוסף.

תוכנית ההתערבות "יצירה התפתחותית" היא תוכנית חונכות אוריינית, שמטרתה העיקרית הינה לקדם את כישורי האוריינות של הילד. אוריינות נתפסת במובנה הרחב, הכולל לא רק מיומנויות קריאה וכתובה, אלא גם כישורי תקשורת חברתית וחשיבה ביקורתית ויצירתית (Parr & Campbell, 2012; Perry, 2021). התוכנית מקדמת מטרות אלה באמצעות פרקטיקות המעודדות את מעורבות הילד בתהליך הלמידה, תוך שימוש במשחקים, בשיחות, בשירה ובקריאה דיאלוגית משותפת. נוסף על כך, התוכנית משלבת חונכות והדרכה להורים בדרכים לשילוב משחק וקריאה בפעילותם עם ילדיהם.

במסגרת התוכנית, כל ילד מלווה על ידי מנחה קבוע – איש חינוך או מטפל מקצועי – מגיל עשרה חודשים ועד גיל שש. המנחה נפגש עם הילד פעמיים בשבוע לשעת פעילות פרטנית במסגרת החינוכית, ומקיים מפגש הדרכה עם ההורים אחת לשבועיים. תוכנית ההתערבות מבוססת על תיאוריות המדגישות את חשיבות התיווך על ידי מבוגר משמעותי (Feuerstein et al., 2002; Klein, 2014; Tzuriel, 2010; Shamir, 2010). הקשר הקרוב והמתמשך עם המנחה לאורך תקופה קריטית של חמש שנים מספק לילד בסיס בטוח אשר תומך בהתפתחותו החברתית-רגשית (Cassidy & Shaver, 2008; DeMulder et al., 2000).

אוכלוסיית היעד והקבלה לתוכנית

התוכנית מתקיימת במספר יישובים בישראל, בשיתוף פעולה עם מחלקות השירותים החברתיים ובאישור מחלקות הרווחה והחינוך בכל יישוב. מחלקת הרווחה המקומית מפנה את המשפחות לתוכנית, לרוב דרך הוועדה לפעוטות בסיכון או כחלק ממיזמים קהילתיים כגון "מיזם יחב". לעבודה עם הילד בגן מתקבל גם אישור ממחלקת החינוך ומפקח/ת משרד החינוך.

לתוכנית מתקבלים ילדים בגילים 10–18 חודשים המשתתפים במעון יום, ללא תסמונת התפתחותית ידועה או מוגבלות. הקריטריון הכלכלי-חברתי המרכזי הוא שכר הורים שאינו עולה על שכר המינימום, והשכלת הורים שאינה עולה על 12 שנות לימוד. התוכנית מעניקה עדיפות למשפחות המתמודדות עם אתגרים נוספים, כגון הורה עם מחלה כרונית, אח עם צרכים מיוחדים, או הורה עם רקע פלילי. קריטריון מפתח הוא מוטיבציה גבוהה של ההורים ונכונותם להתחייב להשקעה קבועה בטיפול יכולות הילד.

תהליך הקבלה לתוכנית מתחיל בביקור בית של מנהל התוכנית והעובד הסוציאלי של המשפחה. במהלך הביקור מוצגת התוכנית להורים, ולפחות אחד מהם, בדרך כלל האם, מתחייב לעבוד עם הילד 3–5 פעמים בשבוע, בהתאם להנחיות המנחה. לאחר ביקור הבית, מוצגת התוכנית לצוות מעון היום של הילד ומוקצה חדר ייעודי לפעילות החונכות. כדי לבסס אמון ראשוני בין הילד למנחה ולאפשר זיהוי צרכים מיוחדים לבניית תוכנית אישית, המפגשים הראשונים מתקיימים בבית הילד, ולאחר מכן מועברת החונכות למסגרת מעון היום ובהמשך לגן הילדים. ההחלטה לקיים את החונכות במסגרות החינוכיות ולא בבית הילד נועדה לשמר את מעורבות ההורים ואת אחריותם בתהליך, ולמנוע מצב שבו הם מסירים אחריות בראותם גורם אחר עובד עם ילדם בביתם. כך מתחיל תהליך ארוך טווח של עבודה עקבית ומתפתחת עם הילד למשך חמש עד שש שנים.

המנחים והחונכות

המנחים בתוכנית הם אנשי מקצוע בעלי תואר ראשון בחינוך, גננות, יועצים חינוכיים, מטפלים או עובדים סוציאליים, בעלי ניסיון מוכח של לפחות שנתיים בעבודה עם ילדים בגיל הרך. הם עוברים הכשרה עם כניסתם לתוכנית ומקבלים ליווי צמוד ממנהל התוכנית, המשמש גם הוא כמנחה וכמנהל פדגוגי של התוכנית. אחת לכמה חודשים, מצולם או נצפה מפגש חונכות של כל מנחה לצורך מתן משוב.

טרם קבלת ילד לחונכות, המנחים מתחייבים ללוות אותו לאורך כל תקופת התוכנית, מחויבות קריטית נוכח הקשרים העמוקים הנרקמים בין המנחה לבין הילד והמשפחה, והצורך למנוע חוויית נטישה.

המנחים מוסרים להורים דוחות דו-שבועיים על התקדמות ילדם ותכניות עבודה שבועיות, ומסייעים להם בהתמודדות עם אתגרים חינוכיים. במחקר איכותני שנערך להערכת התוכנית (Edri, 2019), אימהות תיארו את המנחה כדמות אמינה ומקצועית המשמשת עוגן רגשי בחייהן ומהווה מקור תמיכה הן בהתמודדות עם האתגרים ההתפתחותיים של הילד הן באתגרי החיים האישיים שלהן.

צוות התוכנית, בשיתוף אנשי מקצוע ובהתבסס על ספרות מחקרית בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית, פיתח פרוטוקולים מפורטים של חונכות לטיפוח מיומנויות הנדרשות בכל שלב התפתחותי, מהשנה הראשונה ועד השנה השישית לחיי הילד. הפרוטוקולים מקיפים מגוון תחומי התפתחות: חשיבה ופתרון בעיות, שפה, תפיסה מרחבית, מוטוריקה גסה ועדינה, זיכרון, ידע כללי, חשבון, וידע בסיסי באנגלית כשפה שנייה. לכל שלב התפתחותי ומיומנות נקבעו יעדים ברורים המתורגמים לפרוטוקולי פעילות מובנים. דוגמה לפעילויות וליעדי פרוטוקול בעבור הגילים 30–36 חודשים מוצגת בנספח 1.

הלמידה בתוכנית מתבססת על משחק משותף בין הילד למנחה או להורה. בחירת המשחק כאסטרטגיית למידה מרכזית מבוססת-ראיות, שכן מחקרים רבים מדגימים את יתרונותיה בהגברת מעורבות הילד ומוטיבציית הלמידה (Alexiou, 2017; Hassinger-Das et al., 2018; Schippers, 2018), ובחיזוק יכולות קוגניטיביות (Chen et al., 2018; Liu & Israel, 2022). כל מפגש חונכות מורכב מחלק דידקטי הכולל משחק מתוכנן המכוון למטרה קוגניטיבית ספציפית, וחלק פחות מובנה המשלב פעילות גופנית או משחקים קלים יותר. הפעילויות מאורגנות במבנה ספירלי, כך שכל שלב נבנה על בסיס השלב הקודם ומעמיק אותו. המנחים מתעדים באופן שיטתי את הפעילויות ואת הישגי הילד בכל מפגש. דוחות אלו מועברים למנחה התוכנית לצורך בדיקת נאמנות היישום של התוכנית ומעקב פרטני אחר התקדמות הילד. ההתקדמות ההדרגתית והשיטתית בכל תחומי ההתפתחות מכינה את בוגרי התוכנית למעבר מיטבי לכיתה א'.

המנחים מצוידים בתיק משחקים שנבחרו בקפידה על ידי צוות התוכנית והותאמו למיומנויות השונות בכל שלב התפתחותי. במקרים שבהם לא נמצא

משחק מתאים למטרה מסוימת, צוות התוכנית מפתח משחקים ייעודיים. כך למשל, פותחו אנימציות קצרות באנגלית לחשיפת הילדים לאוצר מילים בשפה שנייה, ומשחק לוח בסגנון מונופול המאפשר תרגול חווייתי של אותו אוצר מילים (ראו נספח 2). מרכיב חשוב נוסף בחונכות הוא השילוב של שירים וקריאה משותפת של ספרות ילדים ישראלית קלאסית, המשמש הן לחיזוק ניצני אוריינות הן לגישור על פערים תרבותיים בין הילדים לבני גילם.

הדרכת ההורים

במקביל לחונכות הילד, המנחה מקיים מפגשי הדרכה דו-שבועיים עם ההורים בביתם, ומטרתם פיתוח תקשורת הורה-ילד מיטבית וטיפול כישורי הילד. כך למשל, המנחה מדריך בטכניקות לקריאה משותפת: כיצד לשוחח על האורים, לשאול שאלות פתוחות, ולעודד את הילד לנבא את המשך הסיפור. אלמנטים אלה מאפיינים קריאה דיאלוגית, שיעילותה בשיפור ניצני אוריינות והתפתחות קוגניטיבית נתמכת במחקרים (Aram et al., 2017; Li et al., 2021). במפגשים, המנחה משתפת את ההורים בהתקדמות ילדם, דנה בקשיים ומציעה דרכי התמודדות. היא גם מספקת להורים את האמצעים ואת המשחקים הנדרשים לפעילויות. אף שעלות המשחקים המסופקים להורים גבוהה, השקעה זו משקפת את תפיסת התוכנית כי יש להעמיד לרשות ההורים את האמצעים המיטביים לקידום ילדיהם.

ההדרכה המתמשכת מובילה לתהליך של העצמה הורית. בשלבים הראשונים מתמקד המנחה ביצירת חוויות הצלחה הוריות, ורק לאחר שמתבסס קשר אמון, הוא מתחיל לספק משוב על התנהלות ההורה. בהדרגה בונים ההורים אמון בעצמם ובמנחה, ומשיבים לעצמם את תפקידם בהובלת המשפחה מתוך עמדה מודעת, מושכלת ובטוחה יותר. אף על פי שהורים רבים מדווחים תחילה על קושי להקדיש זמן לילד, התקדמותו הניכרת מעוררת בהם מוטיבציה להשקעה מתמשכת. בראיונות שנערכו עם אימהות המשתתפות בתוכנית, הן מתארות בהתרגשות את הגילוי כי ילדיהן מסוגלים, לא רק ללמוד ולהצליח, אלא אף להצטיין. אמירותיהן מעידות גם על הצלחת המנחים ביצירת בסיס בטוח להורים והעצמתם דרך מודלינג של שיתוף פעולה (Klyne, 2017).

השפעות התוכנית ניכרות גם במעגלים רחבים יותר. האימהות מביעות גאווה רבה בהישגי ילדיהן, המוקרנת למשפחה המורחבת ולשכנים. תחושת גאווה זו

מתחזקת גם מעצם ההשתתפות בתוכנית, הנתפסת בסביבתן כיוקרתית כיוון שלא כל הילדים יכולים להשתתף בה. הידע ההורי שרכשו האימהות אף מועבר הלאה לקהילה הרחבה, כאשר חלקן מסייעות לחברותיהן בטיפול אינטראקציות המשחק עם ילדיהן. מעבר לכך, תפיסת האימהות את עצמן במהלך ההתערבות השתנתה לא רק בהקשר ההורי. בהשפעת הרקע האישי שלהן ובתמיכת המנחים, הן החלו לשאוף לטיפול בחייהן האישיים. הזמינות, האמפתיה והנכונות של המנחים לתמוך באימהות עצמן תרמו להתפתחות תחושת מסוגלות גבוהה יותר ולטיפול בדימוי העצמי.

התוכנית כמסגרת מארגנת

תוכנית ההתערבות מקיימת מעקב שיטתי אחר התקדמות הילדים, כאשר בכל מפגש מעריך המנחה את התפתחות הילד בכל פעילות ומיומנות. כאשר מזהה התקדמות איטית או היעדר התקדמות, ובמקרים שבהם המנחה ומנהל התוכנית אינם מוצאים דרך מתאימה לתמיכה בילד, מופנים ההורים לקבלת טיפול מקצועי נוסף. התוכנית יוזמת פנייה לאנשי מקצוע רלוונטיים (קלינאי תקשורת, מרפאים בעיסוק, פסיכולוגים חינוכיים) ומזמינה אותם לתצפית בילד. המומחה המקצועי מבצע מיפוי מיומנויות ומגבש המלצות לקידום יכולות הילד. הניסיון מלמד כי כעבור מספר חודשים של יישום ההמלצות חל לרוב שיפור משמעותי ביכולות הילד, ולעיתים אף מתייחר הצורך בהמשך טיפול מקצועי. שיתוף פעולה זה עם גורמים מקצועיים חיצוניים משקף את הגישה ההוליסטית של התוכנית ומדגים את עומק מחויבותה כלפי הילדים וכלפי הוריהם.

תיאורי מקרה

להלן יוצגו תיאורי מקרה של שניים מבוגרי התוכנית – מאיה ודוד (שמות בדויים). תיאורי המקרה מתמקדים ברקע המשפחתי של הילדים, באתגרים הייחודיים שעלו במהלך העבודה עימם, ובתוצאות ארוכות הטווח של ההתערבות.

מאיה

מאיה, בת יחידה להוריה, הצטרפה לתוכנית בגיל עשרה חודשים. הוריה היו בעלי השכלה תיכונית, האב עבד כסייע בבית חולים, ואימה התקשתה לשמור על תעסוקה יציבה בשל מצבה הבריאותי, לאחר שעברה שלוש השתלות כליה. הכנסת

המשפחה, שהייתה קרובה לשכר המינימום, מיקמה אותם מתחת לקו העוני על פי קריטריוני המוסד לביטוח לאומי.

ההורים גילו מוטיבציה גבוהה, שיתפו פעולה באופן מלא עם המנחה ויישמו את הנחיותיה. לצד החונכות האוריינית השוטפת על פי הפרוטוקולים, זוהו במהלך ההתערבות שלושה אתגרים מרכזיים בהתפתחותה של מאיה שהצריכו התערבות ייחודית: חוסר שקט משמעותי בגיל 15 חודשים, קשיים בתפיסה מרחבית בגיל שנתיים, וקשיים בהצבת גבולות בגיל שנתיים וחצי. העבודה המשותפת עם המנחה ועם פסיכולוגית חינוכית חשפה כי שורש הבעיות היה בהתנהגות האם – דאגת יתר סביב האכלת הילדה, הגבלה מופרזת של תנועותיה, וקושי בהצבת גבולות. באמצעות הדרכה ממוקדת להורים, ובעיקר לאם, וטיפול דיאדי על ידי פסיכולוגית חינוכית (מעבר להנחיה הסדירה), חל שיפור הדרגתי בהתנהגותה של מאיה.

לקראת סיום התוכנית, בגיל חמש, עברה מאיה בהצלחה רבה את מבחני המוכנות לכיתה א', והפגינה הישגים גבוהים בכל התחומים שנבדקו: זיכרון חזותי ושמיעתי, ידע כללי, הבנת מושגים מרחביים, סידור תמונות ברצף, הבנת הנשמע, ספירה עד 20, ספירה לאחור מ-10, זיהוי ספרות, והבנת בעיות מילוליות בחשבון. כמו כן, היא הכירה את כל אותיות האלף-בית העברי והפגינה רמה גבוהה של מודעות פונולוגית. כבר בסיום הגן ידעה מאיה לקרוא ברמה בסיסית. יכולותיה בתחום התפיסה המרחבית היו מרשימות במיוחד, בחשבון הפגינה חשיבה מסתעפת (מציאת פתרונות שונים לאותה בעיה), ובאנגלית כשפה שנייה שלטה ב-50 מילות בסיס. יתרה מזאת, היא הפגינה בגרות יחסית לגילה, וגנתה הגן הגדירה אותה כילדה חברותית ומשמעותית מאוד למרקם החברתי בגן.

טקס הפרדה ממאיה, טרם כניסתה לכיתה א', היה מרגש במיוחד. הוא התקיים באולם המועצה המקומית בהשתתפות ראש המועצה, הורי מאיה וסביבה, ועובדי מחלקת הרווחה העירונית. במעקב ארוך טווח נמצא כי מאיה הפכה לתלמידה מצטיינת בבית הספר, השתלבה היטב חברתית ואף פיתחה כישורים מוזיקליים. היא הפכה לדמות פעילה בחיי הקהילה, מופיעה ומנגנת בפסנתר בטקסים ביישוב. השפעת התוכנית ניכרה משמעותית על אימה של מאיה, שהדגישה את תחושת הביטחון שהעניקו לה הקשר עם המנחה וזמינותה המתמדת. במהלך התוכנית פיתחה האם תחושת מסוגלות הורית גבוהה, והפכה גאה מאוד בהישגי ביתה. היא שבה וציינה כי מאיה היא "הילדה החכמה ביותר במושב", והאמינה בכל ליבה כי היא עצמה הגורם העיקרי להצלחת ביתה. כעבור שנתיים בתוכנית, ניצלה האם את

הביטחון החדש שרכשה והשתלבה בעבודה כסייעת לילד עם צרכים מיוחדים. בריאיון העבודה הציגה את עצמה כבעלת ידע חינוכי שרכשה מהמנחה בתוכנית. האם תפקדה בהצלחה והתמידה בעבודתה, מה שהוביל לשיפור במצבה הכלכלי של המשפחה. בשיא התהליך, ביקשה המשפחה ממחלקת הרווחה העירונית לסגור את תיק המשפחה, מתוך תחושה שאינה זקוקה עוד לסיוע חיצוני.

דוד

דוד הצטרף לתוכנית בגיל שנה. משפחתו, שכללה חמישה ילדים (ולמים שבעה), התגוררה בקרוון קטן באחד היישובים בפריפריה הצפונית. האב, בעל 11 שנות לימוד, עבד במפעל בשכר מינימום, אך הפסיק לעבוד בעקבות תאונה, והאם, בעלת 12 שנות לימוד, הייתה מובטלת. העוני ניכר בכל היבט בבית המשפחה: חמשת הילדים ישנו בחדר אחד של כ-8 מטרים רבועים, ללא מיטות, על מזרנים שהיו פזורים על הרצפה.

לאחר קבלתם לתוכנית, הביעו ההורים רצון להשקיע זמן לפעילויות ומשחקים עם דוד, אך עד מהרה התקשו ליישם את הנחיות המנחה. למרות ביקורי הבית הקבועים וניסיונות שונים לגייס את שיתוף הפעולה של ההורים (כגון רתימת האחים הגדולים, פישוט המשימות), פסקה הפעילות הביתית כמעט לחלוטין. בביקורי הבית ניכר חוסר היכולת של ההורים לטפל בכל הילדים, שהתבטא באי-סדר בבית, קושי בהצבת גבולות, נוכחות בלתי סדירה בבית הספר ועוד.

עם זאת, בזכות מפגשי החונכות הסדירים במסגרות החינוכיות, חל שיפור ביכולותיו של דוד, והוא רכש את הכישורים הקוגניטיביים המצופים לגילו. בגיל שנתיים וחצי אובחנו אצלו קשיי שפה שהתבטאו באוצר מילים מוגבל והגייה לא ברורה. בעקבות התערבות קלינאית תקשורת והנחיותיה שיושמו על ידי המנחה, חל שיפור בהגייטו. לקראת כיתה א' היו תוצאות מבחני המוכנות טובות למדי, למעט בתחום הכרת אותיות והמודעות הפונולוגית.

בשנתו האחרונה בגן פרצה מגפת הקורונה. הוריו של דוד החליטו שלא לשלוח אותו לגן, והוא נשאר בבית עם אחיו במשך מספר חודשים. כדי לא לפגוע בהתקדמותו, התקיימה פעילות התוכנית בבית. תנאי העבודה לא היו נוחים – האחים הפריעו למפגש ולעיתים קרובות יצרו רעש רב. נוסף על כך, חומרי לימוד ועזרים לתרגול שסופקו על ידי התוכנית נעלמו או הושחתו תדיר, דבר שהקשה על המשכיות העבודה בין מפגשי החונכות. למרות קשיים אלו, המשיכה המנחה להגיע

בקביעות פעמיים בשבוע. לפני המעבר לכיתה א' נערך לדוד טקס סיום בבניין המועצה, בנוכחות ראש המועצה, עובדים סוציאליים, נציגי מחלקת החינוך ומשפחתו הקרובה, כולל הסבים. אחת המטרות המרכזיות של הטקס הייתה חיזוק דימויו העצמי של דוד. במהלך הטקס הוקרן סרטון המשקף את יכולותיו הגבוהות בתחומים שונים.

לאחר המעבר לבית הספר, וכמקובל בתוכנית שעוקבת אחר בוגריה, המשיכה עמותת "יצירה התפתחותית" ללוות את דוד בשל המחויבות העמוקה לרווחתו. במעקב זה דווח על קשיי קשב והתארגנות והזנחה בהופעתו של דוד, וכן על היעדרויות ממושכות מבית הספר. העמותה יזמה התערבות מערכתית שכללה הפניה למועדונית והקצאת סטודנטית לתגבור לימודי, וכך צומצם הפער הלימודי. אף שקשיים נותרו ויועצת בית הספר המליצה על טיפול תרופתי להפרעת קשב, התנגדה האם לכך, והעמותה יזמה בעבורו טיפול נירור-התפתחותי חלופי.

דיון וסיכום

המקרים של מאיה ודוד, המייצגים דפוסים ותובנות שנצפו בקרב כלל בוגרי התוכנית, מדגימים את הגורמים המשפיעים על הצלחת ההתערבות. המשתנה המכריע ביותר להצלחה בתוכנית הוא מידת המחויבות והיכולת של ההורים לשתף פעולה. בעוד הוריה של מאיה גילו מוטיבציה גבוהה ויישמו את הנחיות המנחה באופן עקבי, הוריו של דוד התקשו לעשות זאת בשל אתגרים משפחתיים מורכבים. ההבדל המשפחתי – בת יחידה לעומת אחד משבעה ילדים – השפיע גם הוא באופן משמעותי.

מקרים אלה מלמדים אותנו על הצורך להוסיף קריטריון נוסף בקבלת משפחות לתוכנית: הערכה של מוטיבציית ההורים ויכולתם לחולל שינוי בחייהם, כפי שמעריך העובד הסוציאלי המטפל במשפחה. ניסיונו מראה כי משפחות כמו זו של מאיה, המוכנות ומסוגלות להשקיע בהתפתחות ילדיהן, מצליחות להפיק את מרב התועלת מההתערבות ולהמשיך בתהליך גם לאחר סיומה הפורמלי.

מסקנות פרטניות אלה משתקפות בנתונים הכלליים של התוכנית. הציון הממוצע של ילדי התוכנית במבחני המוכנות לכיתה א' עומד על 86 מתוך 100, הישג מרשים בהתחשב בכך שהם נבחנים כשנה לפני המועד הרגיל. נכון לשנת 2020, היה הממוצע המשוקלל של ציוני בוגרי התוכנית בבית הספר היסודי "טוב מאוד" (85/100), עם ירידה של כ-10% בתקופת הקורונה שחייבה תמיכה נוספת. מעבר

להישגים אקדמיים, תעודות בית הספר מעידות על התנהגות טובה וכישורים חברתיים גבוהים אצל כלל בוגרי התוכנית.

השפעות התוכנית ניכרות גם במעגלים רחבים יותר. שמונים אחוז מהאימהות שהיו מובטלות בתחילת התוכנית מועסקות כיום במשרות קבועות, וחלקן אף החלו בלימודים אקדמיים. רבות מהמשפחות פיתחו תחושת מסוגלות הורית גבוהה יותר, כפי שראינו בבירור במקרה של אימה של מאיה. חלק מהמשפחות הפכו לסוכני שינוי בקהילתם, כאשר הילדים משמשים מובילים ומודל לחיקוי, והאימהות מעבירות את הידע שרכשו להורים אחרים בסביבתן.

כיום משתתפים בתוכנית 40 ילדים בארבעה יישובים בישראל, במסלול מלא של חמש שנים או במסלול מקוצר של שלוש שנים. אתגר מרכזי בהפעלת התוכנית הוא גיוס המשאבים הנדרשים להרחבתה, שכן עלותה כ-5,500 דולר לילד לשנה. התוכנית ממומנת חלקית על ידי מחלקות הרווחה ביישובים השונים ומפעל הפיס, ובעיקר על ידי קרנות מהארץ ומחו"ל (ארה"ב ושווייץ) ותרומות פרטיות. במהלך מלחמת "חרבות ברזל" הרחיבה העמותה את פעילותה כדי לתת מענה למצב החירום. צוותי התוכנית הגיעו אל מקומות הפינוי של משפחות מהצפון כדי לספק רצף חינוכי לילדים ולהעניק להם תחושת ביטחון ושגרה בתוך מציאות כאוטית. נוסף על כך, החליטה העמותה לפתוח פרק חדש בפעילותה ולהתמקד גם בילדים שהתייתמו מאב במהלך המלחמה, מתוך הבנה כי הגיל הרך הוא קריטי להתפתחות החוסן הרגשי, ומתן מענה מקיף בשלב זה יכול לשמש כקשר קפיצה חיוני להתמודדותם העתידית.

לסיכום, תוכנית ההתערבות ממחישה את הצורך בתמיכה משמעותית וארוכת טווח כדי לחלץ ילד ממעגל הסיכון. תוכניות התערבות ארוכות טווח מסוג זה הן נדירות בנוף החינוכי-טיפולי בישראל, בשל ההשקעה והמחויבות המשמעותיות הנדרשות מכל הגורמים המעורבים. למרות העלות הגבוהה והאתגרים הארגוניים, ההצלחות המשמעותיות של בוגרי התוכנית מעידות על הפוטנציאל הטמון בהתערבות מוקדמת וממושכת. השינוי העמוק שחל בתפיסת המסוגלות העצמית של הילדים והוריהם, לצד השיפור המשמעותי בהישגים הלימודיים, מדגיש את חשיבותה של השקעה בגיל הרך כאמצעי לצמצום פערים חברתיים וקידום נייכות חברתית.

ביבליוגרפיה

- אדרי, מ' (2019). תפיסות אנשי מקצוע והורים מצפון הארץ בנוגע לתוכנית "יצירה התפתחותית" לילדים צעירים בסיכון, [עבודת גמר, מכללת אורנים].
- קליין, ר' (2017). מחקר הערכה: עמותת יצירה התפתחותית, [עבודת גמר, אוניברסיטת חיפה].
- Acar, S., Chen, C. I., & Xie, H. (2021). Parental involvement in developmental disabilities across three cultures: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 110*, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103861>
- Alexiou, A., & Schippers, M. C. (2018). Digital game elements, user experience and learning: A conceptual framework. *Education and Information Technologies, 23*, 2545-2567.
<https://doi.org/10.1007/s10639-018-9730-6>
- Aram, D., Deitcher, D. B., Shoshan, T. S., & Ziv, M. (2017). Shared book reading interactions within families from low socioeconomic backgrounds and children's social understanding and prosocial behavior. *Journal of Cognitive Education & Psychology, 16*(2).
DOI: [10.1891/1945-8959.16.2.157](https://doi.org/10.1891/1945-8959.16.2.157)
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., ... & Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet, 389*(10064), 77-90.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2008). *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (2nd ed.). Guilford.
- Chen, M. H., Tseng, W. T., & Hsiao, T. Y. (2018). The effectiveness of digital game-based vocabulary learning: A framework-based view of meta-analysis. *British Journal of Educational Technology, 49*(1), 69-77. <https://doi.org/10.1111/bjet.12526>

- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-Sort assessment of attachment security during the preschool years. *Developmental Psychology, 36*(2), 274–282.
<https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.2.274>
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., & Rand, Y. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments, and Techniques*. ICELP Press.
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program. *Journal of Political Economy, 128*(7), 2502–2541.
<https://doi.org/10.1086/705718>
- García, J. L., Heckman, J. J., & Ronda, V. (2023). The lasting effects of early-childhood education on promoting the skills and social mobility of disadvantaged African Americans and their children. *Journal of Political Economy, 131*(6), 1477–1506.
<https://doi.org/10.1086/722936>
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., ... & Grantham-McGregor, S. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science, 344*(6187), 998–1001.
<https://doi.org/10.1126/science.1251178>
- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: A place for games in playful learning. *Journal for the Study of Education and Development, 40*(2), 191–218.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). *A New Cost-Benefit and Rate of Return Analysis for the Perry Preschool Program: A Summary* (No. w16180). National Bureau of Economic Research.

- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, *18*(5), 1-51.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Karoly, L., Kilburn, M., & Cannon, J. (2006). *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Rand Corporation.
- Klein, P. S. (2014). *Early Intervention: Cross-Cultural Experiences with a Mediational Approach*. Routledge.
- Li, R., Rose, N., Zheng, Y. M., Chen, Y., Sylvia, S., Wilson-Smith, H., Medina, A., Dill, S., & Rozelle, S. (2021). Early childhood reading in rural China and obstacles to caregiver investment in young children: a mixed-methods analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1457-1483.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18041457>
- List, J. A., Pernaudet, J., & Suskind, D. L. (2021). Shifting parental beliefs about child development to foster parental investments and improve school readiness outcomes. *Nature Communications*, *12*(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1038/s41467-021-25964-y>
- Liu, T., & Israel, M. (2022). Uncovering students' problem-solving processes in game-based learning environments. *Computers & Education*, *182*, 104462.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104462>
- OECD (2025). *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>
- Parr, M., & Campbell, T. A. (2012). Understanding literacy as our WORLD inheritance: Re-visioning literacy discourse and its implications for teaching practice. *International Review of Education*, *58*(4), 557-574.
<https://doi.org/10.1007/s11159-012-9297-1>

- Pavlakakis, A. E., Noble, K., Pavlakakis, S. G., Ali, N., & Frank, Y. (2015). Brain imaging and electrophysiology biomarkers: Is there a role in poverty and education outcome research? *Pediatric Neurology*, 52(4), 383-388. <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2014.11.005>
- Perry, M. (2021). Pluriversal literacies: Affect and relationality in vulnerable times. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 293-309. <https://doi.org/10.1002/rrq.312>
- Reforms, E. P. (2010). A family affair: Intergenerational social mobility across OECD countries. *Economic Policy Reforms*, 1, 166-183.
- Shay, D., Shavit, Y., & Sasson, I. (2024). Poverty in early childhood and future educational achievements. *Early Child Development and Care*, 194(5-6), 655-668. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2236803>
- Tzuriel, D., & Shamir, A. (2010). Mediation strategies and cognitive modifiability in young children as a function of peer mediation with young children program and training in analogies versus math tasks. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(1), 48-72. DOI: [10.1891/1945-8959.9.1.48](https://doi.org/10.1891/1945-8959.9.1.48)
- Walker, S. P., Chang, S. M., Vera-Hernández, M., & Grantham-McGregor, S. (2011). Early childhood stimulation benefits adult competence and reduces violent behavior. *Pediatrics*, 127(5), 849-857. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2231>

נספחים

נספח 1:

דוגמה לפרוטוקול פעילויות לגילים 30–36 חודשים (מוצגות רק מספר דוגמאות מכל תחום מתוך הפרוטוקול המלא)

מוטוריקה עדינה

- השחלת חרוזים על מוט, ואחר כך על חוט.
- הדרכת הילד כיצד לקלף בננה.
- המשחק "חבר את הנקודות" עם הילד.

מוטוריקה גסה

- עמידה על רגל אחת, טיפוס במדרגות, הליכה בקו ישר.
- משחק במתקני חצר בסולמות, במנהרות, במגלשות ובנדנדות.
- באולינג בכדור ובבבוקים.

זיהוי העצמי

- עזרה לילד לצייר פנים : עיניים, אף ופה.
- עמידה מול הילד, ביצוע מחוות שונות ובקשה מהילד לחקות את הדברים.

דמיון

- משחק בבובות.
- להתחפש לדמויות שונות תוך שימוש בבגדים ישנים ובבדים.
- עידוד משחקי דמיון, למשל להעמיד פנים שנוהגים במכונית באמצעות שני כיסאות וחישוק.

מושגי זמן

- שימוש במושגי זמן (למשל : אתמול, היום, מחר).
- שיחה עם הילד על לוח הזמנים של הפעילות המשותפת.

חשיבה ופתרון בעיות

- בניית מגדל מכוסות בגדלים שונים.
- הרכבת פאזלים של ארבע חלקים או יותר.
- יצירת ריבועים קטנים, בינוניים וגדולים, ובקשה מהילד להתאימם לפי גודל.

מושגים כמותיים

- לספור עד עשר.
- לשאול את הילד בן כמה הוא ולבקש ממנו להראות את התשובה באמצעות האצבעות.
- הצגת כוס מלאה וחצי מלאה מים בפני הילד ושאלה באיזו יש יותר/פחות מים.

זיכרון

- לשאול את הילד על אירועי היום הקודם.
- לשאול את הילד היכן נמצאות נעליו או חפצים אישיים אחרים.
- הנחת שתי תמונות בפני הילד, לבקש ממנו לעצום עיניים ולהסתיר תמונה אחת, ואחר כך לשאול איזו תמונה חסרה; הגדלה הדרגתית של מספר התמונות.

שפה

- שירה וקריאה משותפת של ספר תוך שימוש בקריאה דיאלוגית.
- משחק לוח שבו מילים מנוגדות.
- שיחה על תנועת חפצים תוך שימוש במגוון פעלים.

נספח 2:

משחק לוח בסגנון מונופול שנוצר על ידי צוות התוכנית כדי לסייע לילדים ללמוד אוצר מילים באנגלית באמצעות חזרות בדרך משחקית

