

טופס הגשת הצעת מחקר

לכבוד
לשכת המדען הראשי
משרד החינוך

הנדון : קול קורא מס' 11/5.18 להגשת הצעות מחקר בנושא פערים ואי-שוויון בטיפול בגיל הרך בחברה

נספח מספר 2

דף 4 מתוך 4

תקציר מנהלים

המטרה המרכזית של התכנית המוצעת היא לפתח תכניות התערבות מניעתיות -- מבוססות מחקר ובעלות רגישות-תרבותית – אשר יעמידו לרשות גנות וצוותים מקצועיים בגיל הרך במגזר הבדואי כלים לשיפור התפקוד האקדמי והרגשי-חברתי של ילדים ולטיפול מיומנויות ופרקטיקות הוריות. כחלק מתכנית זו, מוצע מערך מחקר ניסויי אשר יבדוק את יעילותה של התכנית ואת השפעתם של משתנים אישיים ומשפחתיים על הצלחת ההתערבות. מאחר והתכנית המוצעת משלבת כמה שיטות התערבות, יופעל מערך אורך ניסויי הכולל שלוש קבוצות התערבות וקבוצת ביקורת שבכל אחת מהן 30 גנים: (1) התערבות ברמת ההורים בלבד (קבוצת הורים); (2) התערבות ברמת הגננת בלבד (קבוצת של גנות); (3) התערבות משולבת הכוללת התערבות ברמת ההורים וברמת הגננת; (4) קבוצת ביקורת. מעבר לכך, מאחר ויש הבדלים מהותיים בין החברה הבדואית בדרום הארץ ובצפונה, כשני שלישים מתוך 120 הגנים יידגמו מתוך יישובים בדואיים בדרום הארץ, ושליש יידגמו מיישובים בדואיים מצפון הארץ. הרציונל לבחירת המתודולוגיה המוצעת הוא ביצירת מערך מחקר אשר יאפשר בחינה מעמיקה לא רק של יעילותם של סוגי ההתערבות השונים, אלא גם את יעילותם בהקשרים שונים ולאורך זמן – לקראת תום שנת הלימודים בה נערכה ההתערבות, לאחר שנה ולאחר שנתיים. מספר הגנים המוצע יאפשר הבחנה בין סוגי ההתערבות השונים. מבחינת ילדים ומשפחותיהם, אנו מעריכים שבמחקר המלא ישתתפו כ- 1,800 ילדים ומשפחותיהם. מעבר לכך, מתוך המדגם הכולל, יבחר תת-מדגם מייצג של כ-240 ילדים ומשפחותיהם. בתוך תת-מדגם זה, יבחנו חלק מהשערות המחקר תוך שימוש בכלי מחקר תצפיתיים ובראיונות בעלי תוקף ומהימנות גבוהים. לבסוף, על בסיס המדידות הראשוניות של המחקר, יבחר תת-מדגם קטן של קבוצות קיצון (כ-40 משפחות – מחציתן המאופיינות בגורמי סיכון רבים, ומחציתן המאופיינות בנוכחותם של גורמי מגן כדי שנוכל לנבא וללמוד גם מהצלחות) בהן יבחנו חלק מהשערות המחקר תוך התייחסות למאפיינים קליניים של המשפחות. מאחר ותכניות התערבות רבות אשר הועברו בעבר בחברה הבדואית סבלו מחוסר

המשכיות, מטרה מרכזית נוספת של התכנית היא לגבש תכנית הדרכה לאנשי מקצוע אשר יפעילו ויטמיעו את התכנית במגזר הבדואי גם לאחר תום הפרויקט.

נקודת המבט המאפיינת את תכנית ההתערבות המוצעת היא נקודת מבט מניעתית - מטרתן של תכניות התערבות מניעתיות בגיל הרך הוא לצמצם את השפעתם הצפויה של גורמי סיכון ולחזק את השפעתם של גורמי מגן, כדי לשנות תהליכי התפתחות לקויים, במיוחד בנקודות קריטיות במהלך ההתפתחות. נקודה קריטית משמעותית במיוחד היא הנקודה בה ילדים עוברים מהמערכת הגנית ונכנסים למערכת הבית-ספרית. כאשר ילדים מגיעים לנקודה קריטית זו לא מוכנים, מבחינה קוגניטיבית, חברתית, ורגשית, רמת הסיכון לכשלון בבית הספר עולה באופן דרמטי. ברמת סיכון גבוהה במיוחד נמצאים ילדים המגיעים מקבוצות מיעוט מוחלשות ועניות אשר ברוב מכריע של המקרים, מגיעים לבתי הספר במצב נחות מילדים מקבוצות הרוב. ילדים אלו מראים עוד לפני כניסתם לבית הספר רמות גבוהות יותר של התנהגות חברתית לא אדפטיבית, חוסר יכולת לויסות התנהגות ורגשות, ורמות נמוכות משמעותית של יכולות שפתיות ומדעיות. מצב זה מתאר במדויק את מצבם של ילדים בדואים רבים (בייחוד בדרום הארץ). ילדים אלו חשופים לגורמי סיכון מרובים, תוך-משפחתיים (לדוגמא, השתייכות למשפחות מרובות ילדים, פוליגמיה, מעמד סוציאקונומי נמוך, קשיי הורות), וסביבתיים (לדוגמא, תשתיות יישוביות לקויות, מחסור במסגרות לגיל הרך, איכות נמוכה של המסגרות הקיימות, ומרחק גיאוגרפי גדול מאד בין מקום המגורים של הילד ומיקום המסגרת החינוכית).

למחקר הנוכחי השלכות יישומיות ברורות למערכת החינוך הישראלית. החברה הבדואית היא הקבוצה האתנית-תרבותית הענייה ביותר בישראל והישגיהם ההתפתחותיים של ילדים בדואים בגיל הרך נמוכים משמעותית מאלו של כלל האוכלוסייה. ללא התערבות מניעתית, עוד לפני כניסתם למסגרת הבית-ספרית, קיים סיכוי גבוה שילדים אלו ימשיכו להציג את אותן הבעיות גם בבית הספר, וכי הפער בינם לבין ילדים אחרים בישראל ימשיך ויגדל. בהמשך, סביר שבעיות אלו יובילו לכשלון בבית הספר, לנשירה מוקדמת, לרמות גבוהות של אגרסיביות, לבעיות נפשיות, ולבסוף, אף לאימוץ אורח חיים עברייני. התכנית המוצעת עשויה לשנות דרמטית נתיב התפתחותי צפוי זה ולתרום להצלחה בבית הספר ולאימוץ אורח חיים אדפטיבי.

1. רקע, מטרות ושאלות המחקר

מחקר רב בתחום התפתחות הילד מראה כי ילדים בשנות חייהם הראשונות אשר חווים הורות רגישה ומותאמת הם בעלי סיכוי טוב יותר להפגין כישורים חברתיים טובים, יכולת אקדמית גבוהה, ויכולת ויסות רגשות אדפטיבית (Fraley, Roisman, & Haltigan, 2013). לעומתם, ילדים אשר אינם חווים תהליכי הורות מיטביים, נמצאים בסיכון ממשי ללקויות התפתחותיות נרחבות (McLoyd & Smith, 2002). כאשר סיכון התפתחותי זה מלווה בגורמי סיכון נוספים כגון השתייכות לחברת מיעוט ומצב סוציאקונומי נמוך, הסיכון ללקויות התפתחותיות נרחבות עולה בצורה ניכרת (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008), וקיימות גם עדויות ברורות לפגיעה מוחית נרחבת (Hackman & Farah, 2009). במצבים כאלו, תכניות התערבות התפתחותיות-חינוכיות המנסות להשפיע לטובה על תהליכי ההורות שהילד חווה תוך התייחסות לרקע התרבותי, האתני, והחברתי של הילד ומשפחתו, יכולות למנוע את המשך הצטברותם והחמרתם של קשיים התפתחותיים ולאפשר את ביטוי מלוא הפוטנציאל של הילדים עמם נערכת ההתערבות. הקבוצה האתנית-תרבותית בה קיים הצורך הרב ביותר בתכניות מסוג זה היא החברה הבדואית. זוהי הקבוצה הענייה ביותר בישראל, לדוגמא, מתוך 11 הרשויות המקומיות הנמצאות באשכול החברתי הכלכלי הנמוך ביותר בישראל, תשע הן רשויות מקומיות בדואיות, כולם מדרום הארץ (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016); והישגיהם ההתפתחותיים של ילדים בדואים בגיל הרך נמוכים משמעותית מאלו של כלל האוכלוסייה (קרפלוס, 2015). למרות שבשנים האחרונות פותחו תכניות שנועדו לצמצום הפערים בין הילדים מהמגזר היהודי לבין הילדים מהחברה הבדואית בגיל הרך, מאמצים אלו עדיין לא משיגים את התוצאות הרצויות של צמצום הפערים (קרפלוס, 2015).

לתכניות התערבות מניעתיות בעלות גוון הוליסטי, המתבצעות לפני הכניסה למערכת הבית ספרית, הסיכוי הטוב ביותר לשנות את הנתבי ההתפתחותי של ילדים בסיכון ובכך לאפשר שינוי חברתי עמוק וארוך טווח (August, Egan, Realmuto, & Hektner, 2003). מתוך נקודת מבט התפתחותית-חינוכית זו, אנו שמחים להגיש את הצעת המחקר שלנו בתגובה לקול הקורא של לשכת המדען הראשי במשרד החינוך לתכנית למחקר ופיתוח שנועדה לקדם ולשכלל את הכלים העומדים לרשות צוותים חינוכיים בגיל הרך במגזר הבדואי לשיפור התפקוד האקדמי והרגשי-חברתי של ילדים ולטיפוח מיומנויות ופרקטיקות הוריות. המתווה הכללי של המחקר יתבסס על מערך אורך ניסויי הכולל שלוש קבוצות התערבות וקבוצת ביקורת שבכל אחת מהן 30 גנים: (1) התערבות ברמת ההורים בלבד; (2) התערבות ברמת הגננת בלבד; (3) התערבות משולבת הכוללת התערבות ברמת ההורים וברמת הגננות; (4) קבוצת ביקורת. מעבר לכך, משום ההבדלים מהותיים בין החברה הבדואית בדרום הארץ ובצפונה, כשני שלישים מתוך 120 הגנים יידגמו מתוך יישובים בדואיים בדרום הארץ, ושליש יידגמו מיישובים בדואים מצפון הארץ. מערך מחקר זה יאפשר בחינה מעמיקה לא רק של יעילותם של סוגי ההתערבות השונים אלא גם את יעילותם בהקשרים שונים ולאורך זמן. מטרות התכנית הן: (1) פיתוח כלים וגישות חדשות לתמיכה ושיפור התפקוד ההורי והמעורבות ההורית בתהליך החינוכי במגזר הבדואי במטרה לקדם הן תהליכי התפתחות רגשית-חברתית והן תהליכי למידה של ילדים בגיל הרך; ו- (2) גיבוש תכנית הדרכה לאנשי מקצוע אשר יפעילו את התכנית במגזר הבדואי וישמשו כמנחים מקצועיים על מנת לסייע בהטמעת התכנית גם לאחר תום הפרויקט.

2. רקע מדעי – Scientific background

2.1 תכניות התערבות בגיל הרך – נקודת מבט מניעתית - מטרתן של תכניות התערבות מניעתיות בגיל הרך הוא לצמצם את השפעתם הצפויה של גורמי סיכון ולחזק את השפעתם של גורמי מגן, כדי לשנות תהליכי התפתחות לקויים (Coie et al., 1993), במיוחד בנקודות קריטיות במהלך ההתפתחות. נקודה קריטית משמעותית במיוחד היא הנקודה בה ילדים עוברים מהמערכת הגנית ונכנסים למערכת הבית-ספרית (Snow, 2007). כאשר ילדים

מגיעים לנקודה קריטית זו לא מוכנים, מבחינה קוגניטיבית, חברתית, ורגשית, רמת הסיכון לכישלון בבית הספר עולה באופן דרמטי (Duncan et al., 2007). ברמת סיכון גבוהה במיוחד נמצאים ילדים המגיעים מקבוצות מיעוט מוחלשות ועניות אשר לרוב מגיעים לבתי הספר במצב נחות מילדים מקבוצות הרוב. ילדים אלו מראים עוד לפני כניסתם לבית הספר רמות גבוהות יותר של התנהגות חברתית לא אדפטיבית, חוסר יכולת לוויסות התנהגות ורגשות, ורמות נמוכות משמעותית של יכולות שפתיות ומדעיות (Martin et al., 2010). ללא התערבות עוד לפני כניסתם למסגרת הבית-ספרית, קיים סיכוי גבוה שילדים אלו ימשיכו להציג את אותן הבעיות גם בבית הספר, וכי הפער בינם לבין ילדים שאינם מסביבות-סיכון רק יגדל (Graziano et al., 2014). בהמשך, סביר שבעיות אלו יובילו לכישלון בבית הספר, לנשירה מוקדמת, לרמות גבוהות של אגרסיביות, לבעיות נפשיות, ולעתים אף לאימוץ אורח חיים עברייני (Patterson, 2002). הפעלת תכניות התערבות מניעתית לפני הכניסה לבית הספר יכולה לשנות דרמטית את הנתב ההתפתחותי הצפוי המתואר למעלה ולהביא להצלחה בבית הספר ולאימוץ אורח חיים אדפטיבי (Olds, 2006). הספרות ההתפתחותית והחינוכית העכשווית מדגישה כי התכניות שבהן נמצאה רמת היעילות הרבה ביותר הן תכניות הוליסטיות שלוקחות בחשבון מרכיבים ייחודיים בתרבות בה הן פועלות (Navsaria & Hong, 2017).

2.2 תכניות התערבות בגיל הרך – נקודת מבט אוניברסלית/בין-תרבותית - הקול הקורא הנוכחי מתמקד ב"פיתוח כלים וגישות חדשות, מבוססי מחקר, לתמיכה ושיפור התפקוד ההורי והמעורבות ההורית בתהליך החינוכי במגזר הבדואי במטרה לקדם הן תהליכי התפתחות רגשית-חברתית והן תהליכי למידה של ילדים בגיל הרך". זוהי מטרה חשובה ביותר, אולם, חשוב לזכור כי אימוץ נקודת מבט אוניברסלית בתכניות מסוג זה הנעשות בחברת מיעוט, עלול להביא לתוצאות הפוכות מהתוצאות המקוות (Lau, 2006). מצד שני, חשוב לזכור כי קיימות עדויות כי תהליך עריכת שינויים בתכניות התערבות מבוססות מחקר כדי להתאימן לחברה ספציפית, נושא בחובו סיכונים משמעותיים לרמת הנאמנות של התכנית ומהימנותה (Navsaria & Hong, 2017). מקדרמוט ווארן (McDermott & Varenne, 1995) מתארים שלוש גישות בהתייחסות לתרבות. הגישה הראשונה מתייחסת אל תרבות במונחים של חסך. לפי גישה זו, אנשים ששייכים לקבוצות חברתיות שונות מתפתחים בקצב שונה ובאופנים שונים, וניתן למדוד את התקדמותם על ציר התפתחותי. גישה זו נמצאת בשימוש רב בפסיכולוגיה התפתחותית אשר במקרים רבים מזינה את העבודה החינוכית במסגרות לגיל הרך. הגישה השנייה, ה"אנתרופולוגית", מתייחסת למושג "תרבות" במונחים של שוני. על-פי גישה זו, אנשים ששייכים לקבוצות שונות מתפתחים באופן המיטבי בהתאם לצרכיה ולתכתיביה של התרבות המקומית. הגישה השלישית מכונה על-ידי מקדרמוט ווארן "תרבות כמגבלה" ולפיה תרבות מאופיינת במקרים רבים דווקא דרך התייחסותה המפלה והמענישה לאלו מתוכה אשר אינם עומדים בסטנדרטים התרבותיים שלה. חשיפת התשתית התרבותית של חשיבה ופרקטיקות הוריות וחינוכיות הכרחית להבנת הדרך בה תהליכי הורות וחינוך מעורבים בהגדרתם של ילדים כראויים יותר או פחות בתוך הקשר תרבותי ספציפי. הגדרות אלה אינן קבועות אלא משתנות לא רק ממרחב תרבותי אחד למשנהו, אלא גם על פני זמן בהקשר תרבותי מסוים (Tobin et al., 2009). מתוך ההבנה כי גורמים תרבותיים ספציפיים בתוך החברה הבדואית, עלולים למנוע את הצלחתן של תכניות התערבות אוניברסליות, נקודת המבט המנחה את ההצעה הנוכחית מדגישה את אלמנט ההתאמה התרבותית תוך התייחסות מירבית למידת הנאמנות למקור של התכנית המוצעת. הווה אומר, בבחירתנו את תכניות ההתערבות המוצעות, שמנו דגש על תכניות אשר הועברו בהצלחה באוכלוסיות מגוונות וקיימות עדויות ברורות לתקפותן התרבותית. חשוב לזכור, עם זאת, כי לגבי החברה הבדואית בישראל, אין עדיין עדויות מהימנות דיין לגבי סוגי התערבות יעילים (קרפלוס, 2015). במצב כזה, חשוב לבחון את יעילותן של מספר מודולות שונות של התערבות ולא למקד את כל המאמצים במודולת התערבות אחת בלבד. מעבר לכך, מסקירת הספרות המצומצמת על החברה הבדואית בישראל, ומתוך הכרותנו האישית את תהליכי ההתערבות המתרחשים בתוכה, קיימים אלמנטים ייחודיים לחברה זו אשר חייבים להילקח בחשבון בבניית תהליכי מניעה ברי קיימא.

2.3 החברה הבדואית בישראל היום - עם קום מדינת ישראל נוצרו תמורות מרחיקות לכת בחיי הבדואים בישראל. שינויים אלו הושפעו בין השאר מהשינויים הגיאופוליטיים שהתרחשו בצורה מואצת בשנים אלו בישראל, ובמרכזם, כפיפותם לשלטון הישראלי החדש. מאז, ובמשך 70 השנים האחרונות, הבדואים בישראל, ובמיוחד בדרום הארץ, נמצאים במצב של חברת מעבר, מצב שהוא מורכב ומשברי במהותו. עבור הבדואים תושבי אזור הנגב בדרומה של ישראל, אותם המדינה מבקשת ליישב מחדש ביישובי קבע עירוניים, מצב זה אף מורכב יותר וכולל בתוכו מאבק מתמיד ברשויות המדינה (מצב אשר חייב להילקח בחשבון בבניית תכנית התערבות). בעשרים השנים האחרונות, מאז הואץ משמעותית תהליך העיור בנגב, התחוללו תמורות חברתיות, כלכליות, תרבותיות, ומרחביות, אשר הובילו להחמרת מצוקות חברתיות. לדוגמא, הועמקו הפערים התשתיתיים בין קבוצות מעויירות לבין תושבי כפרים לא-מוסדרים ("הפזורה"), והתרחבו הפערים הכלכליים בין בדואים שהשתלבו בכלכלה המודרנית לבין אלו שהתמידו בכלכלה המסורתית, וכאלו שנותרו ללא מקור פרנסה. פערים אלו אינם רק תוך חברתיים אלא מצויים ואף מתרחבים בהשוואה בין הבדואים בדרום הארץ לבין כלל אוכלוסיית ישראל (כולל אוכלוסיית הבדואים בצפון הארץ). נכון להיום, הבדואים ממוקמים בשוליה החברתיים הכלכליים, הגיאוגרפיים והאזרחיים של מדינת ישראל (קרפלוס, 2015). הנתונים הרשמיים לגבי מידת העוני והבערות בחברה הבדואית הם החמורים בישראל: 78 אחוזים ממשקי הבית נמצאים מתחת לקו העוני, לפחות מ-20 אחוזים מההורים יש השכלה תיכונית ומעלה, וכמחצית מהילדים חיים במשפחה בה לא קיים מפרנס (קרפלוס, 2015). זהו מצב של סיכון משמעותי לילדים בגיל הרך הגדלים בסביבה זו.

2.4 הגיל הרך בחברה הבדואית - הילדים הבדואים בגילאי לידה עד 6, מהווים כרבע מכלל החברה הבדואית בנגב וקבוצת האוכלוסייה בעלת שיעור הצמיחה הגבוה ביותר בקרב אזרחי ישראל (קרפלוס, 2015). תהליכי השינוי ופערי הפיתוח החברתיים והמרחביים עימם מתמודדת האוכלוסייה הבדואית בנגב מגלמים עבור ילדים בגיל הרך מגוון גורמי סיכון הנובעים מסביבת המשפחה והבית, מהקהילה והיישוב בהם הם גדלים, ומאופי שירותי החינוך, הבריאות, והרווחה אליהם הם נחשפים. גורמים סיכון ספציפיים כוללים תהליכים תוך-משפחתיים כגון: השתייכות למשפחות מרובות ילדים, פוליגמיה, מעמד סוציאקונומי נמוך, קשיי הורות; וקשיים סביבתיים כגון: תשתיות יישוביות לקויות, מחסור במסגרות לגיל הרך, איכות נמוכה של המסגרות הקיימות, ומרחק גיאוגרפי גדול מאד בין מקום המגורים של הילד ומיקום המסגרת החינוכית. בהתאם לכך, הישגיהם ההתפתחותיים של ילדים בדואים בגיל הרך נמוכים משמעותית מאלו של כלל האוכלוסייה (קרפלוס, 2015). בשנים האחרונות, נעשים מאמצים רבים לשפר את מצבם ההתפתחותי והחינוכי של ילדים בגיל הרך בחברה הבדואית, בייחוד בדרום הארץ, אולם, למיטב ידיעתנו, לא קיימות תכניות המנסות לשנות נתיבי התפתחות של ילדים דרך עבודה עם הורים. לחוסר זה יש סיבות אובייקטיביות רבות, אולם, כפי שנראה, המחקר ההתפתחותי והחינוכי מציג עדויות ברורות ליעילותן של תכניות התערבות עם הורים, על כן, קיימת חשיבות רבה להכנסת מרכיב זה למערך הנוכחי.

2.5 התא המשפחתי ותהליכי הורות בחברה הבדואית - השינויים המשמעותיים אותם חוותה החברה הבדואית בעשורים האחרונים, השפיעו גם על מאפייני התא המשפחתי וההסתכלות על תפקיד ההורה במסגרת המשפחתית בחברה זו. בעבר, ילדים נתפסו בעיקר מתוך נקודת מבט המתייחסת אליהם כמשאב העוזר לכלכלת המשפחה. ההתנתקות מאורח החיים המסורתי הביאה לשינוי בתפיסה זו ושחררה את הילדים מהשתתפות בכלכלת המשפחה. בהתאם, עלו גם ההוצאות הקשורות בהחזקתם. בתוך תהליך מודרניזציה זה, תהליכי ההורות ומבנה התא המשפחתי עדיין שונים באופן משמעותי מכל קבוצה אתנית וחברתית אחרת בישראל. לדוגמא, ל-58 אחוזים מהילדים הורים שהם גם בני משפחה, וקרוב ל-40 אחוזים מהילדים בחברה הבדואית בדרום גדלים בתא משפחתי פוליגמי בו האב נשוי לשתני נשים או יותר. מחקר בתחום מראה כי במשפחות פוליגמיות רמה גבוהה יותר של אלימות משפחתית, עימותים תכופים, ותחושת לחץ משמעותית של כל בני המשפחה. מעבר לכך, ילדים במשפחות אלו סובלים מבעיות התפתחותיות מרובות (Al-Krenawi & Slonim-Nevo, 2008). בסביבה שהיא

שונה מהותית מהתא המשפחתי המוכר בספרות הכולל הורה אחד או שני הורים, תכניות התערבות עם הורים חייבות לקחת שונות זו בחשבון. בנוסף, בחברה שבטית המתקיימת זה דורות על פי הגישה כי הקבוצה קודמת לפרט, יכולה להיות התנגדות משמעותית להתערבות המתמקדת בילד בלבד (גישת "הילד במרכז"). במקרים כאלו יש לשים לב שההורים אינם הופכים לצופים מן הצד אלא יש למצוא את הדרך לערוב בהתאם להקשר התרבותי בו הם חיים. בהקשר זה, בתהליך מיפוי רחב ההיקף שנערך על ידי ג'וינט אשלים הוצע כי "אימוץ גישת הורה-ילד דיאדית יכול לגשר על הפער בין תפיסות חברתיות קהילתיות לבין שירותים ממוקדי ילדים. גישה זו משלבת ידע מקצועי מתחום הגיל הרך עם הראייה בהורים כשותפים שווים. ההורים מעורבים בכל הפעילויות אשר מותאמות לצרכיהם ולצרכי ילדיהם ובמסגרתן הן ההורים והן הילדים חווים תהליך של צמיחה והתפתחות" (קרפלוס, 2015, עמ' 21). גישה כזו עומדת בבסיס תכנית ההתערבות עם ההורים המוצעת כאן.

2.6 גישות עכשוויות להתערבות עם הורים לילדים בגיל הרך – האופן שבו ילדים גדלים בשנים הראשונות לחייהם משפיע על היבטים רבים של התפתחותם כולל התפתחות המוח, יכולות שפה, מיומנויות חברתיות, וויסות רגשי, שליטה עצמית, בריאות נפשית וגופנית, ובאופן כללי, על יכולתם להתמודד עם מגוון רחב של אירועי חיים (Cecil, Barker, Jaffee, & Viding, 2012; Moffitt et al., 2011; Odgers et al., 2012). המחקר התפתחותי העכשווי מראה כי המרכיב המשמעותי ביותר המשפיע על ילדים בשנות החיים הראשונות שלהם הוא איכות ההורות אותה הם חווים (Fraleigh et al., 2013). במחקר ההתפתחותי עוצבו גם הגדרות ברורות יחסית של מהי הורות מיטיבה ומהן הפרקטיקות ההוריות הקשורות להתפתחותו של ילד בטוח בעצמו, שמח, אוטונומי, אכפתי, קשור לחברה בא הוא חי, מצליח ומאושר. נמצא באופן עקבי כי הורות המאופיינת באיזון בין רגישות, עידוד אוטונומיה של הילד בהתאם להתפתחותו ויכולותיו, והצבת גבולות וציפיות אסרטיביות, מניחה את היסודות להתפתחות בריאה של הילד (Collins et al., 2000; Stack et al., 2010). הורות מסוג זה מקדמת התנהגויות פרו-חברתיות, מיומנויות וויסות עצמי, ומצמצמת את ההשלכות של סביבות פוגעניות (Biglan, Flay, Embry, & Sandler, 2012). כך, ילדים שגדלו בסביבות המאופיינות בחום ובתמיכה נוטים לפתח כישורים חברתיים חיוביים, גם כאשר הם מתמודדים עם עוני וסטטוס חברתי-כלכלי נמוך (Odgers et al., 2012). עם זאת, הורות עדיין נתפסת בחברות רבות כתהליך טבעי, שכביכול אין צורך ללמוד אותו או להתכוון אליו. אלא שהמחקר מראה באופן שאינו משתמע לשתי פנים כי הורים וילדים מפקים יתרונות משמעותיים כאשר ההורים לומדים בצורה יזומה מיומנויות הוריות חיוביות (Brestan & Eyberg, 1998). ביניהם: פחות בעיות התנהגותיות ורגשיות אצל ילדים, פרקטיקות הוריות טובות יותר, שיפור בריאות הנפש של ההורים ופחות קונפליקט הורי. תכנית ההתערבות המוצעת מבוססת על תכניות ומחקרים אמפיריים שהעריכו תכניות התערבות רגישות תרבותית עם הורים (Cowan, Cowan, & Barry, 2011; Lieberman & van Horn, 2009; Sanders, 2012; van IJzendoorn et al., 2008). התכנית תתמקד בשלושה היבטים מרכזיים: (1) הגברת הרגישות והתובנה של ההורה להתנהגותו וצרכיו של הילד – בהתבסס על תאוריית ההתקשרות והתוכניות שפותחו על בסיסה, המטרה הינה להגביר את יכולתו של ההורה להכיר ולהבין את הסימנים הברורים והסמויים, המילוליים והלא מילוליים שילדים עושים בהם שימוש כדי להביע את תחושותיהם וצרכיהם. מתן ידע התפתחותי, שימוש ב"דיבור בשם הילד" כדי לעורר את הקשב של ההורה לאותות העדינים וההבעות של הילד, ולמידת השימוש בחיזוקים ושבחים להתנהגויות החיוביות של הילד – הינם חלק מן הדברים שבהם ייעשה שימוש להשגת מטרה זו. (2) התמודדות עם ענייני משמעת בדרך מותאמת התפתחותית - נושא המשמעת הינו נושא מאתגר לגבי רוב ההורים, וקשיים בוויסות רגשותיהם והתנהגותם של ילדים הינם סמנים מוקדמים שמצביעים על קשיי הסתגלות עתידיים. בהקשר זה יבחנו ציפיות ההורה, הנחותיו, ואמונותיו אודות הסיבות להתנהגותם של ילדים, וייעשה ניסיון לבחירת מטרות הולמות מבחינה התפתחותית ומבחינה תרבותית. בנוסף יתורגלו אסטרטגיות למשמעת

אסרטיבית ולשינוי התנהגות (כאלטרנטיבה לשיטות לא יעילות של כפיית משמעת), כללים מנחים לסיטואציות קונפליקטואליות, דיון בכללים עם ילדים, ואסטרטגיות לקיום אינטראקציה מילולית ולא-מילולית בצורה בהירה ורגועה. (3) העצמה הורית/ הגברת ביטחון וקומפטנטיות הורית והגברת ההנאה מההורות - קידום היכולת לפתרון בעיות עצמאי ללא הזדקקות לגורם תמיכה חיצוני; העלאת תחושת המסוגלות עצמית של ההורה ואמונתו ביכולתו להתגבר ולפתור התמודדויות הוריות שונות; הגדרה עצמית של מטרות וסטנדרטים, בחירה של אסטרטגיות הורות, ייחוס השינויים והשיפורים למאמצי ההורים והילדים, ולא לגורל, לגיל, ולאירועים בלתי נשלטים אחרים; הכללת האסטרטגיות לבעיות עתידיות, לשלבי התפתחות שונים ולאחרים במשפחה (אחים). ההורים והילדים ייקחו חלק בפעילויות משותפות שתסייענה להורים להכיר את ילדיהם, לגרות ולטפח את סקרנותם ולחזק את הקירבה וההנאה ההדדית. כל הפעילויות שייבחרו, יהיו בזיקה הדוקה לתרבות הבדואית המקומית. התמקדות בשלושת הממדים שהוזכרו צפויה לשפר את (א) הרגישות והתובנה ההורית; (ב) יכולת הצבת הגבולות והקומפטנטיות; (ג) המעורבות ההורית -- ומתוך כך לשפר את תפקודו האקדמי והרגשי-חברתי של הילד. עם זאת, חשוב לזכור כי בעוד תרומת ההורות לתפקודו של הילד מרכזית, להתנסויותיו בגן תרומה משמעותית לתפקודו, במיוחד במצבי סיכון, כאשר סביבת הבית מתאפיינת במקרים רבים בחסכים בתחומים שונים. משום כך, התכנית המוצעת כוללת גם מרכיב התערבותי לשיפור האקלים הגני.

2.7 גישות עכשוויות לשיפור האקלים הגני וחשיבותן להתפתחות הילד

קיימות כיום עדויות מחקריות רבות לגבי ההשפעה המעצבת וארוכת הטווח של אקלים כיתת הגן על יכולותיהם האקדמיות והרגשיות של ילדים (Duncan et al., 2007; Pianta & McCoy, 1997). משום כך, מדידה איכותית ומלאה ככל האפשר של אקלים הכיתה בגיל הרך חשובה לא רק להבנת התהליכים המתרחשים בכיתה אלא גם, ובעיקר, ליכולת לעצב תכניות חינוכיות המתמקדות באקלים כיתה מיטבי. ה- Classroom Assessment Scoring system (להלן ה-CLASS) היא גישת הערכה אשר פותחה בעשור האחרון ע"י פיאנטה ושותפיו (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008) וייחודה בהתמקדות בתהליכים האינטראקטיביים המתרחשים בין מבוגר לילד בגן (בניגוד לגישות קודמות אשר התמקדו יותר במרכיבים המבניים של הכיתה) ובהתבססותה על תיאוריות חינוכיות והתפתחותיות עדכניות מתחומים שונים ובתרגום השפה התיאורטית לשפה מעשית המתאימה לחיי היום-יום בכיתה ובגן. כך למשל חלק מרכזי בשיטה (מימד "התמיכה הרגשית") מבוסס על תיאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1969), חלק שני (מימד "ארגון הכיתה") מבוסס על תיאוריות עדכניות מתחום הוויסות הרגשי וההתנהגותי (Blair, 1997; Eisenberg et al., 2002), וחלק שלישי (מימד "התמיכה בלמידה") מבוסס על תיאוריות של התפתחות קוגניטיבית שמקורן בתפיסה הויגודסקניאנית (Vigotzki, 1978). על בסיס תיאורטי חזק זה, פותחו בשנים האחרונות מספר תכניות התערבות יעילות אשר משתמשות בתצפיות ה-CLASS לשם עבודה עם גנות שמטרתן שיפור דרכי הוראה ואינטראקציה בין-אישית. גם בישראל נוסדה בעבר בהצלחה תכנית התערבות כזו (זיו ושותפיו, 2015) ועקרונות תכנית זו יעמדו בבסיסי ההתערבות הגנית במחקר הנוכחי. מעבר לכך, תכנית התערבות מבוססת CLASS מועברת בימים אלו בהצלחה בחברה הערבית, ובתוך כך, בכמה רשויות בדואיות בדרום ובצפון הארץ.

ה-CLASS נשען על ספרות התפתחותית עדכנית הגורסת כי חשיבתם של ילדים בגילאי 4 ומעלה מאופיינת ביכולות מנטאליות גבוהות אשר קיומם מאפשר ותומך בתהליכי הוראה מובנים. קיומן של יכולות מורכבות אלה אצל ילדים בגיל כה צעיר מצביע על חשיבותה הרבה של הגננת כסוכנת ומתווכת של תהליכי הוראה שתפקידם לקדם יכולות אלו ולהשתמש בהן לשם העברה יעילה של ידע. ההנחה בבסיס מודל ה-CLASS היא כי יש למבוגר האחראי בגן הילדים יכולת ניכרת לשנות התנהגות של ילדים בגן - הן ברמה החברתית, הן ברמה הרגשית, והן ברמה הקוגניטיבית - על ידי תהליכים אינטראקטיביים עם כל ילד בנפרד ועם הקבוצה כולה. תהליכים אלה אמנם מושפעים מאלמנטים מבניים של הגן כגון גודל הקבוצה, היחס בין מספר הילדים למספר המבוגרים בכיתה, הגודל הפיזי של הכיתה, תכנית הלימודים, וכמות ואיכות הגירויים הקיימת בגן, אך אינם

תלויים בהם. בעקבות זאת, ההתערבות המוצעת אינה מתיימרת לשנות אלמנטים מבניים בגן, אלא להשפיע רק על יכולתו של המבוגר האחראי בגן לקיים תהליכים אינטראקטיביים משמעותיים חיוביים עם הילדים בגן.

2.8 תפיסה משולבת להתערבות

כאמור, קיימות עדויות ברורות לכך כי תכניות התערבות המתמקדות בתהליכי הורות ותכניות התערבות המתמקדות בשיפור האקלים הגני, תורמות באופן חיובי להתפתחותם של ילדים בגיל הרך. עם זאת, קיימות עדויות נוספות המראות כי, בהקשרים מסויימים, ובמיוחד בסביבות סיכון, שילוב בין מודולות שונות של התערבות מביא לתוצאות התפתחותיות טובות יותר מאשר שימוש במודולה התערבותית אחת (ראו לדוגמא, Webster-Stratton, 2011). זוהי גם הגישה השלטת כיום בתכניות התערבות היזומות על ידי ארגוני סיוע בינלאומיים במצבים של סיכון רב-מימדי (UNICEF, 2017). משום כך, במחקר הנוכחי, נבחן גם את השאלה האם תכנית מניעה המשלבת התערבות עם הורים והתערבות עם גננות, תורמת להתפתחותם של ילדים יותר מאשר מודולת התערבות אחת.

3. תיאור המחקר המוצע

3.1 השערות המחקר

3.1.1 ימצאו הבדלים במידת השינוי ביכולותיהם ההתפתחותיות (חברתיות, רגשיות, וקוגניטיביות) של הילדים, באיפיוני ההורות של ההורים ואקלים הגן כפונקציה של דרכי ההתערבות השונות. אנו משערים כי השינוי החיובי הרב ביותר ימצא בקרב ילדים בתכנית המשולבת, כאשר לאחריה שתי תכניות ההתערבות האחרות, וקבוצת הביקורת אחרונה. לעומת זאת, איננו מצפים להבדל בין התכנית המשולבת לתכנית ההורים בהשפעה על תהליכי ההורות; וכן, איננו מצפים להבדל בין התכנית המשולבת לבין תכנית הגננות בהשפעה על איכות אקלים הגן. בשני המקרים, עם זאת, אנו מצפים ליתרון של קבוצות ההתערבות על קבוצת הביקורת.

3.1.2 ילדים להורים קומפוטנטיים העושים שימוש בפרקטיקות הוריות חיוביות יראו יכולות קוגניטיביות ורגשיות חברתיות גבוהות יותר מעמיתיהם שתפקוד הוריהם ירוד יותר. בנוסף, אנו משערים כי איכות אקלים הגן תמתן את הקשר בין אפיוני ההורות לבין תפקודם של הילדים (עוצמת הקשר שבין אפיוני ההורות לתפקוד הילד תהיה שונה כפונקציה של איכות הגן).

3.1.3 בגנים עם אקלים מיטבי יותר, התוצרים ההתפתחותיים של ילדים יהיו טובים יותר. בנוסף, אנו משערים כי משתני ההורות ימתנו את הקשר בין איכות האקלים הגני לבין רמת ההתפתחות של הילדים (עוצמת הקשר שבין אקלים הגן לתפקוד הילד תהיה שונה כפונקציה של אפיוני ההורות).

3.2 תכנית ושיטות העבודה

3.2.1 משתתפים

המספר המינימאלי של גנים (כולם גני חובה) הדרוש להערכתה של תכנית ההתערבות המוצעת הוא 120. מספר זה יכלול 30 גנים בקבוצת ההתערבות המבוססת על קבוצות הורים; 30 גנים בקבוצת ההתערבות המבוססת על קבוצות של גננות; 30 גנים בקבוצת ההתערבות ההוליסטית; ו-30 גנים בקבוצת הביקורת. הגנים ייבחרו אקראית מתוך מכלול הגנים העונים על הקריטריונים (גנים בהם לא מתקיימות תכניות התערבות ושאינם גני חינוך מיוחד) במחוזות הרלוונטיים (כ- 66% במחוז דרום והשאר במחוזות חיפה וצפון). החלוקה לקבוצות תיערך גם היא בצורה אקראית תוך שימת דגש על דמיון סוציו-דמוגרפי בין ארבע הקבוצות. בהינתן שמספר הילדים הממוצע בגן ילדים הוא כ-30, ועל בסיס הנחה של כ-50 אחוזי הסכמה להשתתף במחקר אנו מעריכים שבמחקר המלא ישתתפו כ-1,800 ילדים ומשפחותיהם. מתוך המדגם הכולל, יבחר תת-מדגם מייצג של כ-240 ילדים ומשפחותיהם בו יערך מחקר הערכה מקיף יותר ומתוך מדגם זה יבחר תת-מדגם קטן אף יותר של קבוצות קיצון (כ-40 משפחות בעלות מאפיינים משפחתיים מיוחדים – מחציתן גורמי סיכון רבים, ומחציתן גורמי מגן) בהן יבחנו חלק מהשערות המחקר תוך התייחסות למאפיינים קליניים של המשפחות.

3.2.2 מערך המחקר

תאריך תחילת המחקר תלוי במועד קבלת ההחלטה על ידי המשרד. כרגע מוצג תהליך אופטימלי עם נקודת התחלת איסוף נתונים בתחילת שנת הלימודים. במידת הצורך, ייעשה שינוי בתאריך ההתחלה, בכפוף לתאריכי ההחלטה. הליך איסוף הנתונים יהיה אחיד עבור כל ארבע קבוצות המחקר. בתחילת המחקר יערך תהליך מיפוי צרכים קצר (מאחר וצוות המחקר שלנו כבר כולל נשות ואנשי מקצוע המעורים היטב בחברה הבדואית, תהליך זה יוכל להתקצר משמעותית). בנוסף, לפני תחילת איסוף הנתונים, יתקבלו האישורים הנדרשים ממשרד המדען הראשי של משרד החינוך ומועדת האתיקה של הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה (ומישויות אחרות במידת הצורך). לאחר מכן, בתחילת שנת הלימודים (אוקטובר-נובמבר): א. הגנות הראשיות בגן ימלאו שאלונים לגבי רמת ההתפתחות הקוגניטיבית והרגשית-חברתית של הילד; ב. כל הילדים המשתתפים יציירו ציור של משפחתם (מדידת ייצוגי התקשרות); ג. תת-מדגם של ילדים בכל גן ירואיין למדידת רמת ההתפתחות הקוגניטיבית והרגשית-חברתית שלהם; ד. לפחות אחד מההורים ימלא שאלון (או ירואיין במידת הצורך) לגבי אפיוני ההורות, מערכת היחסים עם הילד, והמצב הסוציו-דמוגרפי של המשפחה; ה. תת-מדגם של הורים ירואיין לגבי ייצוגי ההורות שלו ותערך תצפית למדידת הזמינות הרגשית של הדיאדה (ראו למטה); ו. הגנים יוערכו ע"י תצפיתנים מוסמכים בשיטת ה CLASS. איסוף נתונים דומה יתרחש לקראת סוף שנת הלימודים, בחודשים מאי-יוני של אותה שנת לימודים. שנה לאחר מכן, יאספו שוב נתוני הילדים, הפעם כאשר הם בכיתה א'. בתהליך איסוף זה (שנה ב') נסתמך על דיווחי המורות ועל כן תהליך איסוף הנתונים יערך ככל האפשר סמוך לסוף שנת הלימודים כדי לאפשר הכרות מספקת של המורה עם הילד. לבסוף, מערך המחקר יהיה מערך של two-cohort design, כאשר בקבוצה אחת נאסוף נתונים במשך שלוש שנים (גן-ב') כאשר גם מורת כיתה ב' תספק נתונים לגבי הילד) ובשנייה במשך שנתיים כמתואר למעלה. בין שתי נקודות הזמן הראשונות של איסוף הנתונים תיערך ההתערבות. (לפרטים נוספים לגבי לוח הזמנים המלא של המחקר ראו נספח מס' 1 – לוח זמנים טנטטיבי).

3.2.3 ההתערבות המוצעת

3.2.3.1 קבוצות הורים - תכנית ההתערבות תכלול 8 מפגשים, אחד מהם פרטני והאחרים קבוצתיים. במידה ויתאפשר נקיים מפגש פרטני נוסף בתום ההתערבות. התכנית מבוססת על תכנית "סימני דרך" שהופעלה בהצלחה בעבר בהנחייתה של פרופ' מירי שרף, גם עם משפחות ערביות. ייעשה מאמץ לקיים את המפגש הראשון בבית המשפחה – דבר זה יאפשר בניית קשר אישי וגיוס המשפחה לתהליך ההתערבות, והעמקת ההבנה על החוזקות והאתגרים של המשפחה. כאשר יתאפשר, המפגש יכוון גם לעידוד מעורבות האב. במפגש זה נצלם את ההורה כאשר הוא משחק עם הילד בצעצועים במשך 10 דקות, ולאחר מכן נצלם את הילד כאשר יקבל הנחייה שאסור לו לגעת בצעצוע נחשק במשך 2 דקות. בין יתר הדברים נתמקד בהבחנה באיתותי הילד ותגובה מותאמת של ההורה, מתן הסבר לאיסורים, התאמת הקצב של ההורה לזה של הילד, עידוד מגע וקשר עין והפחתת התנהגויות חודרניות. תצפית זו תשמש גם לניתוח זמינות רגשית הורית (בכלי המחקר) ותאפשר שימוש במצבים "אמיתיים" בדיונים הקבוצתיים (השימוש בתצפית במפגשים הקבוצתיים תתקבל בשיקול דעת עם ההורה והצוות המקצועי). המפגשים הקבוצתיים יתקיימו במתכונת הבאה: 1. הכרות, ציפיות, הבדלים וקווי דמיון בהתנסויות ובתקוות של המשתתפים; 2. דמיון והבדלים בין חוויותיהם של ההורים מילדותם לבין מצב המשפחה כעת (כולל מה היו רוצים להמשיך ומה רוצים לשנות); 3. מתן שבחים ומחמאות (נדיבות וקוהרנטיות במתן שבחים, מידיעות, אותנטיות, הימנעות מסיוס השבח בביקורת); 4. שיפור תקשורת, גילויי אכפתיות ועניין, תקשורת חמה פתוחה; 5. עידוד אוטונומיה – דרכים ללמד את הילד מיומנויות חדשות, אפשרור הובלה לילד; 6. הצבת גבולות והתמודדות אדפטיבית בענייני משמעת – בחירת מטרות מותאמות התפתחותית ותרגול של הצבת משמעת אסרטיבית; 7. אסטרטגיות לעידוד התנהגות רצויה ולהתמודדות עם התנהגות קשה.

התכנית תכלול גם מפגש אחד שניים משותפים להורים וילדים בהם תתקיים פעילות משותפת מעניינת ומהנה, לדוגמה מסביב לסיפור. דוגמאות לסיפורים שייטכן שנעשה בהם שימוש (לאחר התאמה שפתית ותרבותית): (1) "הבלון שלא ידע לעוף" שיאפשר שיח על הבדלים אינדיבידואליים בקצב התפתחות, ציפיות הוריות וסביבתיות המעוררות לחץ, אמפתיה גם כלפי מי שהתפתחותו שונה משל אחרים. במפגש זה הילדים וההורים ייהנו מפעילויות משחקיות עם בלונים. (2) "הבית של יעל" שיאפשר שיחה על תפיסת הבית בעיני ההורים וילדיהם, ופעילות יצירה מהנה של בנייה משותפת של בתים מקרטונים וחומרי מחזור שונים. בחירת הנושאים והפעילויות תתבצע רק לאחר העמקת ההכרות עם המשפחות והילדים תוך התאמת התכנים לאוכלוסייה.

3.2.3.2 קבוצות גננות – ההתערבות תיערך על פי עקרונות הפעולה של תכנית ההתערבות שנבנתה בישראל והותאמה לדרישות תכנית "אופק חדש" (זיו ושותפיו, 2015). הדגש של תכנית ההתערבות הוא על היכולת להנחיל לילדים ידע תוך כדי שמירה על אווירה נינוחה. משום כך, חלק ניכר מהתכנית יוקדש ל"איך", כלומר לאופני ההוראה ולא דווקא ל"מה?", כלומר לתוכן ההוראה. מנחת הקבוצה תהיה מומחית CLASS בעלת ניסיון רב בהנחיית גננות ודוברת ערבית ברמת שפת אם, אשר תעבוד עם הגננות על דרכים יעילות להעברת הידע, תוך התמקדות בנקודות החוזק של הגננות המשתתפות בקבוצה ומתוך הבנה עמוקה של ההקשר התרבותי הייחודי בו מתרחש המעשה החינוכי בחברה הבדואית. הגננות השייכות לקבוצת התערבות זו, יעברו הדרכה קבוצתית המבוססת על עקרונות ה CLASS לאורך תקופת ההתערבות. בסך הכול יתקיימו 10 מפגשים באורך של שלוש שעות כל אחד. עשרת המפגשים יכללו מרכיב תיאורטי אשר יתמקד בהנחלת עקרונות ה CLASS ובהבנת הרציונל התיאורטי שלהם. עם זאת, חשוב לציין כי התוכנית תתבסס גם על תצפיות ה CLASS הספציפיות אשר ייערכו בכל אחת מכיתות הגן לפני תחילת התוכנית, כלומר, יש בתכנית מרכיב דינמי משמעותי. המנחות יציגו מקרים אמתיים אשר תועדו בגנים מקבוצת ההתערבות בזמן תהליך ההערכה הראשוני. מקרים אלה יוצגו ללא זיהוי הגנים בהם התרחשו וישמשו בתהליך ההתערבות. לדוגמה, הפגישה תיפתח בתיאור המקרה, תמשך בדיון קבוצתי על המקרה, ותסתיים בפידבק ספציפי של המנחה שיתמקד באופן מפורש בהתנהגות האינטראקטיבית של הגננת והילדים, תוך מתן דגש לרמזים של הילדים ותגובותיהם. בסוף כל פגישה, יקבלו הגננות פידבק כתוב בו יכללו גם שאלות שמטרתן הסבת תשומת הלב של הגננות להיבטים ספציפיים של ההתנהגות, לחלקים שיש לשמר ולחזק, ולהתנהגויות אשר כדאי לשנות. מהלך זה יחזור על עצמו בכל פגישה כאשר סדר הצגת המקרים יהיה הדרגתי מה-"קל" (התנהגויות חיוביות ומבנות) ל"כבד" (התנהגויות אשר עלולות לפגוע באיכות הסביבה הגנית ובהתפתחותם של ילדים). במסגרת מטלת הסיכום של ההשתלמות, הגננות יתבקשו לתעד סיטואציה של פעילות בקבוצה קטנה בגן ולנתח אותה על פי גישת ה CLASS. הבסיס התיאורטי של התכנית נמצא בתכנית – My Teaching Partner (MTP) אשר הועברה בעבר בהצלחה רבה בארצות הברית ובארצות אחרות בעולם, עם אוכלוסיות מגוונות מבחינה אתנית, כולל קבוצות בעלות מאפיינים דומים לחברה הבדואית (קבוצות ילידים – Native Americans). לפחות שניים מהמפגשים יעסקו גם במערכות יחסים עם ההורים.

3.2.3.3 התערבות משולבת – בקבוצה זו יכללו גנים בהם יערכו שני סוגי ההתערבות המתוארים למעלה.

3.2.3.4 ביקורת – בקבוצה זו יכללו גנים אשר לא יקבלו אף אחת משלוש שיטות ההתערבות המתוארות למעלה. במצב אופטימלי, גם קבוצת הביקורת נחשפת להתערבות כלשהי אשר אינה כוללת את המרכיבים הייחודיים של ההתערבות הנבחנת (במקרה הזה, התמקדות בפיתוח מערכות היחסים). עם זאת במגבלות התקציב הנוכחי, אין אפשרות להציע תכנית התערבות מלאה גם לקבוצת הביקורת. על כן, בגנים אלו יינתנו שתי הרצאות להורים, על תהליכי התפתחות וחינוך של ילדים בגיל הרך ועל חשיבות המעורבות ההורית.

3.2.3.5 הטמעת התכנית – על מנת לסייע בהטמעת התכנית גם לאחר תום הפרויקט נגבש תכנית הדרכה לאנשי מקצוע אשר יפעילו את התכנית וישמשו כמנחים מקצועיים. התכנית תגובש במהלך ולאחר קבלת תוצאות מחקר ההערכה. ייעשה ניסיון לכלול בתהליך ההכשרה גננות, סיעות, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים חינוכיים ויועצים

חינוכיים. הסגל שיגויס יעבור את ההכשרה בהנחייתם של שלושת החוקרים הראשיים ואנשי השדה המעורבים בהתערבות לפני הפעלת התכנית. כדי לשמור על נאמנות ההתערבות, לערוך את האדפטציות הנדרשות, ולאפשר התייעצות והדרכה רציפים, נקיים מפגשי צוות שבועיים במהלך ההתערבות.

3.2.4 כלים

3.2.4.1 איכות הטיפול והחינוך בגן תימדד בשתי צורות: (1) התהליכים הבינאישיים המתרחשים בגן ימדדו על ידי ה-CLASS (Pianta et al., 2008). ה-CLASS מורכב מ-10 סולמות שמטרתם למדוד שלושה תחומים עיקריים: תמיכה רגשית, ארגון כיתה, ותמיכה בהוראה תוך התמקדות בתהליכים האינטראקטיביים המתרחשים בכיתה. כל סולם מתייחס למימד אחד. טווח הציונים בכל סולם הוא מ-1 (נמוך ביותר) עד 7 (גבוה ביותר). ה-CLASS יכול להיות מקודד רק על ידי תצפיתנים מוסמכים אשר עברו הסמכה פורמאלית על ידי מדריכים מוסמכים של השיטה. אחד מהחוקרים הראשיים במחקר (זיו) הוא בעל הסמכה פורמאלית כמדריך ובעל נסיון עשיר בהערכת אקלים כיתה בגן הילדים הן על פי שיטה זו והן על פי מגוון שיטות הערכה אחרות. באוניברסיטת חיפה הוכשרו והוסמכו מעריכי CLASS שהם גם דוברי ערבית ברמת שפת-אם. (2) המרכיבים המבניים בגן ימדדו בעקבות קרייר ושותפיה (Cryer, Tietze, Burchinal, Leal, & Palacios, 1999) אשר קבעו קריטריונים למדידת מאפיינים מבניים התומכים באקלים כיתה חיובי: מספר הילדים בכיתה, היחס בין מספר המבוגרים למספר הילדים בכיתה, השכלת הגננת והסייעות, הגודל הפיזי של הכיתה, ציוד לימודי ומשחקי, מספר שעות לימוד בנוכחות הגננת הראשית, והקפדה על סדר יום קבוע.

3.2.4.2 התפתחות אישית של הילדים בגן תימדד בשתי צורות:

א. דיווח גננת - התפתחותם הרגשית-חברתית והקוגניטיבית של כל הילדים המשתתפים בתוכנית תוערך ע"י הגננת בתחילת ובסוף שנת הלימודים ע"י שימוש בסולמות בעלי מהימנות ותוקף ידועים בישראל, כולל באוכלוסייה דוברת ערבית. ייעשה שימוש בסולמות הדיווח הבאים: **1א. הישגים אקדמיים** יימדדו בהתאם לשאלון של Valeski & Stipek (2001). בשאלון זה, הגננת (והמורה של כיתה א') מתבקשת לדרג את הישגי הילד בנושאי הלמידה העיקריים בשנת הלימודים בגן תוך שימוש בסולם של חמישה ציונים (1 - נמוך בצורה משמעותית לילדים בגילו, עד, 5 - מאוד גבוה יחסית לילדים בגילו). **2א. הרגלי עבודה בבי"ס** יימדדו עפ"י הסולם של Pianta (2003). בשאלון זה הגננת (והמורה) מעריכה שישה היגדים המייצגים את הרגלי העבודה של הילד בכיתה (כגון: "שומר על החומר בצורה מאורגת", "משלים את העבודה בצורה מיידיית") תוך שימוש בסולם ליקרט בעל 5 דרגות (1 - נמוך מאוד, עד, 5 - גבוה מאוד). **3א. הערכת הסתגלות הילד** תימדד על ידי סולם TRSSA (Teacher Rating Scale of School Adjustment; Birch & Ladd, 1997; Valeski & Stipek 2001). בשאלון זה, הגננת (והמורה) מתבקשת לדרג את המידה שבה הפריט מאפיין את התלמיד על סולם בן שלוש דרגות (0 - "לא נכון", 1 - "נכון לעתים קרובות", 2 - "נכון מאוד"). **4א. התנהגויות החברתיות** של הילד ימדדו על ידי סולם ה-SDQ (The Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997). השאלון מתרכז בחוזקות ובקשיים של ילדים בהקשר של התנהגויות חברתיות. השאלון מחולק לחמישה סולמות, כאשר כל סולם מכיל חמישה פריטים. חמשת הסולמות הם: בעיות התנהגות, תסמינים רגשיים, היפראקטיביות מערכות יחסים עם קבוצת השווים, והתנהגות חברתית. **5א. התנהגויות הלמידה** של הילד ימדדו ע"י סולם ה-PLBS (Preschool Learning Behavior Scale; PLBS; McDermott et al., 2002) הכולל 29 פריטים המתייחסים להתנהגות לימודית. הגננת מתבקשת לציין האם ההתנהגות מופיעה כמעט תמיד, מופיעה לפעמים או לא מופיעה כלל עבור דפוס התנהגותו הטיפוסי של תלמיד גן החובה במשך תקופה של חודשיים. שלושת תתי הסולמות המרכזיים של ה-PLBS הם: מוטיבציה אקדמית; תשומת לב והתמדה; וגישה ללמידה.

ב. ראיון אישי – התפתחותם הרגשית-חברתית והקוגניטיבית של תת-קבוצה מייצגת של הילדים המשתתפים בתוכנית (בת ובן מכל גן למדגם של כ-240 ילדים) תוערך ע"י ראיון אישי באורך של כ-30 דקות בתחילת ובסוף

שנת הגן, וכן בסוף כיתה א' (וב', לחלק מהמדגם). הראיון ייערך ע"י מראיינים מוסמכים דוברי ערבית ברמת שפת-אם אשר אינם קשורים לצוות הגן ויכלול כלים מהימנים ותקפים להערכת ההתפתחות הרגשית חברתית והקוגניטיבית של ילדים בגן. כל הכלים תורגמו לערבית ונמצאים בשימוש עם אוכלוסייה ערבית בישראל:

1.1. מוכנות אקדמית תימדד על ידי מבחנים שבדקים מוכנות התלמיד לקראת כיתה א': מודעות פונולוגית, מורפולוגית, וסמנטית; וכן עושר לשוני ויכולת הבעה שבעל פה. המצב בקרב האוכלוסייה הערבית בכלל והבדואית בפרט מחייב בדיקה בתחום ההבעה שבעל פה והידע או העושר הלשוני מושגי, וזה בשל המצב הדיגלוסי בקונטקסט הערבי בעולם הערבי בכלל). חשוב לציין שהמודעות המורפולוגית חשובה במיוחד בשפות שמיות ובערבית בייחוד כי מדובר בקונטקסט דיגלוסי שיכול לגרום לבלבול מורפולוגי בין השפה הדבורה והספרותית. באוניברסיטת חיפה פותחו לאחרונה מבחנים שיכולים לבדוק את התחומים הנ"ל בגיל הרך במגזר הערבי (אסדי, 2012; טהה, 2013). בנוסף, נשתמש בסוללת מדידה בעלת תוקף ומהימנות גבוהים למדידת התפקודים הניהוליים (גמישות קוגניטיבית, שליטה מרסנת, וזכרון עבודה). **2.2. דימוי עצמי** The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance For young children (Harter & Pike, 1984) – מדד לדורח עצמי המיועד להערכת התפיסה העצמית של ילדים בגילאי 4-7. הכולל 4 סולמות: מסוגלות קוגניטיבית, מסוגלות גופנית, קבלה על ידי קבוצת השווים וקבלה על ידי האם. **3.3. תפיסה רגשית חברתית** תימדד ע"י ראיון עיבוד המידע החברתי – גרסת הגן (SIPI-P; Ziv & Sorongon, 2011). זהו ראיון בעל מהימנות ותוקף גבוהים הנמשך כ-20 דקות ומבוסס על מספר סיפורים המתארים מצבים חברתיים מאתגרים (דהיינו, דחייה מצד קבוצת השווים או התגרות מצד קבוצת השווים) עם תמות מוכרות ומותאמות עבור ילדים בקבוצת גיל זו. **4.4. רגשות ביחס לבית-ספר** יימדדו ע"י שאלון ה-FAS (Feelings about School; Valeski & Stipek, 2001). בשאלון זה 12 היגדים המעריכים את תפיסתו העצמית של הילד בארבעה תחומים: 1. מסוגלות במתמטיקה, 2. מסוגלות באוריינות, 3. רגשות כלליים ביחס לבי"ס, 4. רגשות ביחס למורה. על-מנת לסייע לילדים להבין את הצינון מ-1 עד 5 על-פי סולם ליקרט, הסולם מצויר כ-5 עיגולים שגודלם עולה. כל 12 השאלות מוקראות בקול לילד, והוא מתבקש להצביע על העיגול המייצג את התשובה שלו. **5.5. השקעה אקדמית** תימדד ע"י שאלון ה-Wentzel, SAE (Student Academic Effort; 1997). שאלון זה משמש להערכת תפיסת הילד את מידת המאמץ שהוא משקיע בכל אחד מנושאי הלמידה (חשבון, קריאה, כתיבה וכד'). שיטת העיגולים בה נעשה שימוש ב-FAS משמשת גם כאן ככלי עזר להערכת הילד בתגובותיו להיגדים. עיגולי התגובה מייצגים סולם של 5 דרגות (1 - לעולם לא, עד, 5 – תמיד).

3.2.4.3. ייצוגי התקשרות של כל ילדי המחקר יימדדו על ידי שימוש בכלי השלכתי של ציור משפחה. לאחר השלמת המשימה, הילד יתבקש לתאר את הציור. תוקף הכלי נבחן ונמצא בקורלציה עם דירוגי גנות ומורים את הבריאות הנפשית של הילדים ועם בעיות התנהגות (Fury, Carlson & Sroufe, 1997). עוד נמצא כי ילדים שסווגו לפי הציורים כבטוחים דורגו באופן עקבי כבעלי יכולות חברתיות וקוגניטיביות גבוהות בהשוואה לאחרים. לעומתם, ילדים שסווגו כאמביוולנטים הפגינו קשיי למידה, בעיות התנהגות, התנהגות ביישנית, חרדה ומסוגלות כללית נמוכה יותר. גם פרוטוקול זה נמצא מהימן עם אוכלוסיית ילדי גן דוברי ערבית בישראל.

3.2.4.4. רקע כללי של המשפחה ותפיסות ההורה ימדדו על ידי שימוש בשאלון/ראיון שיועבר לכל ההורים המשתתפים – השאלון יכלול פריטים העוסקים במצב הסוציודמוגרפי של המשפחה (השכלת הורים, הכנסה, מספר ילדים וכו'); שאלון סגנונות הורות (The Parenting Styles and Dimensions Questionnaires); שאלון פרקטיקות הורות (The Parenting Scale (Arnold, O'Leary, Wolff, & Acker, 1993); ושאלון תמיכה חברתית (Social Support Questionnaire; SSQ, Sarason et al., 1981).

3.2.4.5. ייצוגי הורות וזמינות רגשית ימדדו בתת מדגם של 40 הורים אשר ייבחר בצורה מכוונת מתוך קבוצת ההתערבות ההורית בלבד. יבחרו 20 הורים אשר תשובותיהם לשאלונים יראו את המצב הקשה ביותר מבחינת

דפוסי הורות ותמיכה חברתית ו-20 הורים שתשובותיהם יצביעו על המצב הטוב ביותר במשתנים אלו. מטרת המדידות הללו הוא לזהות משתנים מתערבים אשר עלולים להשפיע על מידת יעילות ההתערבות. ייעשה שימוש בראיון ייצוגי ההורות של Scharf & Maysless (2000) ובסולמות הזמינות הרגשית של Biringen (2008).

3.2.5 ניתוח נתונים

שיטת המחקר המוצעת מאפשרת ניתוח נתונים מורכב הכולל בתוכו מדידות בין- ותוך-קבוצתיות. **השערת המחקר הראשונה** המתייחסת להשפעת תוכניות ההתערבות על אקלים הכיתה, דפוסי ההורות, ועל יכולותיהם ההתפתחותיות (חברתיות, רגשיות, וקוגניטיביות) של הילדים, תימדד על ידי ניתוח שונות מעורב תוך- ובין-נבדקי (Mixed between-within subject ANCOVA) עם רמתם הראשונית של הילדים נשלטת כ covariates. ניתוח מורכב זה יאפשר השוואת יכולות הילדים הן ברמה התוך-קבוצתית (רמת השינוי **בתוך** כל אחת מהקבוצות) והן ברמה הבין-קבוצתית (ההבדל בגדילה - growth) בין הילדים בארבע קבוצות המחקר (התערבות עם ההורים, התערבות עם הגנות, התערבות משולבת, וביקורת) תוך התחשבות בנקודת ההתחלה של כל ילד. **השערת המחקר השנייה** העוסקת בהשפעה הדיפרנציאלית של משתני ההורות הראשוניים (לפני ההתערבות) על התפתחותם של ילדים בגן תימדד על ידי ביצוע גרסיות לינאריות הכוללות את משתני ההורות כמשתנים מנבאים ומשתני ההתפתחות האישית כמשתנים המנובאים (תוך שליטה ברמת היכולות ההתפתחותיות השונות בעת תחילת המדידה ובאיכות אקלים הגן). **השערת המחקר השלישית** העוסקת בהשפעה הדיפרנציאלית של משתני איכות הגן על התפתחותם של ילדים בגן תימדד על ידי ביצוע גרסיות לינאריות הכוללות את משתני האקלים (תהליך ומבנה) כמשתנים מנבאים ומשתני ההתפתחות האישית כמשתנים המנובאים (תוך שליטה ברמת היכולות ההתפתחותיות השונות בעת תחילת המדידה ובמשתני ההורות הראשוניים). **עוצמת המבחן (Power)**: על פי כהן (1992), בעצמת מבחן מקובלת של 0.8, הן המדגם המלא (1,800 נבדקים) והן תת-המדגם הגדול (240 נבדקים) יאפשרו זיהוי אפקטים קטנים ברמת מובהקות של $p < .05$. כיוון שכך, במידה ולא ימצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות או שלא ימצאו קשרים מובהקים בין המשתנים הנבדקים, נוכל לומר ברמה גבוהה של בטחון שסכנת טעות בטא נמוכה וכי העדר הקשר ו/או ההבדל כנראה משקפים את המציאות. גודל מדגם הגנים 4×30 קבוצות) יאפשר זיהוי הבדלים בעלי אפקט בינוני עד גדול ($d > 0.40$) ברמת מובהקות מקובלת של $p < .05$.

ביבליוגרפיה – Bibliography

- Al-Krenawi, A., & Slonim-Nevo, V. (2008). Psychosocial and familial functioning of children from polygynous and monogamous families. *The Journal of Social Psychology, 148*(6), 745-764. doi:10.3200/SOCP.148.6.745-764
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment, 5*(2), 137-144. doi:10.1037/1040-3590.5.2.137
- August, G. J., Egan, E. A., Realmuto, G. M., & Hektner, J. M. (2003). Four years of the Early Risers Early-Age-Targeted Preventive Intervention: Effects on aggressive children's peer relations. *Behavior Therapy, 34*(4), 453-470. doi:10.1016/S0005-7894(03)80030-8
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist, 67*(4), 257-271. doi:10.1037/a0026796

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Biringen Z. (2008). *Emotional Availability Scales*, 4th edition. Unpublished manual. Department on Human Development and Family Studies, Colorado State University; Fort Collins, CO.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127. doi:10.1037/0003-066X.57.2.111
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. London, UK: Basic books.
- Brestan, E. V., & Eyberg, S. M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*(2), 180-189. doi:10.1207/s15374424jccp2702_5
- Cowan, C. P., Cowan, P. A., & Barry, J. (2011). Couples' groups for parents of preschoolers: Ten-year outcomes of a randomized trial. *Journal of Family Psychology, 25*(2), 240-250. doi:10.1037/a0023003
- Cecil, C. M., Barker, E. D., Jaffee, S. R., & Viding, E. (2012). Association between maladaptive parenting and child self-control over time: Cross-lagged study using a monozygotic twin difference design. *The British Journal of Psychiatry, 201*(4), 291-297. doi:10.1192/bjp.bp.111.107581
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112* (1), 155-159.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., & ... Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist, 48*(10), 1013-1022. doi:10.1037/0003-066X.48.10.1013
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*(2), 218-232. doi:10.1037/0003-066X.55.2.218
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(3), 339-361. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool 'PATHS' curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91. doi:10.1007/s10935-007-0081-0

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, *43*(6), 1428-1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., & ... Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, *68*(2), 295-311. doi:10.2307/1131851
- Fraley, R. C., Roisman, G. I., & Haltigan, J. D. (2013). The legacy of early experiences in development: Formalizing alternative models of how early experiences are carried forward over time. *Developmental Psychology*, *49*(1), 109-126. doi:10.1037/a0027852
- Fury, G., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings. *Child Development*, *68*(6), 1154-1164. doi:10.2307/1132298
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *38*(5), 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Graziano, P. A., Slavec, J., Hart, K., Garcia, A., & Pelham, W. E. (2014). Improving school readiness in preschoolers with behavior problems: Results from a summer treatment program. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *36*(4), 555-569. <https://doi.org/10.1007/s10862-014-9418-1>.
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, *13*(2), 65-73. doi:10.1016/j.tics.2008.11.003
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children. *Child Development*, *55*(6), 1969-1982. doi:10.2307/1129772
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(5), 178-181. doi:10.1111/1467-8721.00088
- Lau, A. S. (2006). Making the case for selective and directed cultural adaptations of evidence-based treatments: Examples from parent training. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *13*(4), 295-310. doi:10.1111/j.1468-2850.2006.00042.x
- Lieberman, A. F., & Horn, P. V. (2009). Child-parent psychotherapy: A developmental approach to mental health treatment in infancy and early childhood. In C. H. Zeanah, Jr. Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 439-449). New York, NY, US: Guilford Press.

- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105-111. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x
- Martin, M. J., Conger, R. D., Schofield, T. J., Dogan, S. J., Widaman, K. F., Donnellan, M. B., & Neppl, T. K. (2010). Evaluation of the interactionist model of socioeconomic status and problem behavior: A developmental cascade across generations. *Development and Psychopathology*, 22(3), 695-713. doi:10.1017/S0954579410000374
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365. <https://doi.org/10.1002/pits.10036>.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). Culture “as” disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(3), 324–348. doi: 10.1525/aeq.1995.26.3.05x0936z
- McLoyd, V. C., & Smith, J. (2002). Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 40-53. doi:10.1111/j.1741-3737.2002.00040.x
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-2698. doi:10.1073/pnas.1010076108
- Navsaria, N., & Hong, J. S. (2017). Prevention in early childhood: Models of parenting interventions among immigrants. In M. Israelashvili, J. L. Romano, M. Israelashvili, J. L. Romano (Eds.) , *The Cambridge handbook of international prevention science* (pp. 380-407). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316104453.017
- Odgers, C. L., Caspi, A., Russell, M. A., Sampson, R. J., Arseneault, L., & Moffit, T. E. (2012). Supportive parenting mediates neighborhood socioeconomic disparities in children's antisocial behavior from ages 5-12. *Development and Psychopathology*, 24(3), 705-721. doi:10.1017/S0954579412000326
- Olds, D. L. (2006). The nurse-family partnership: An evidence-based preventive intervention. *Infant Mental Health Journal*, 27(1), 5-25. doi:10.1002/imhj.20077
- Patterson, J. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 349-360. doi:10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(9), 337-344. doi:10.1016/S1364-6613(99)01362-5

- Pianta, R. C., & McCoy, S. J. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*(1), 1-22. doi:10.1016/S0193-3973(97)90011-3
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). *Handbook of family measurement techniques, 3*, 319-321.
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology, 8*, 345-379. doi:10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104
- Scharf, M., & Maysel, O. (1997/2000). *Parenting Representations Interview—Adolescence (PRI-A)*. Unpublished manuscript, Haifa, Israel: The University of Haifa.
- Snow, K. L. (2007). Integrative views of the domains of child function: Unifying school readiness. In R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 197–216). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Stack, D. M., Serbin, L. A., Enns, L. N., Ruttle, P. L., & Barrieau, L. (2010). Parental effects on children's emotional development over time and across generations. *Infants & Young Children, 23*(1), 52-69. doi:10.1097/IYC.0b013e3181c97606
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. University of Chicago Press.
- Underwood, M. K., Beron, K. J., Gentsch, J. K., Galperin, M. B., & Risser, S. D. (2008). Family correlates of children's social and physical aggression with peers: Negative interparental conflict strategies and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development, 32*(6), 549-562. doi:10.1177/0165025408097134
- UNICEF. (2017). UNICEF's programme guidance for early childhood development. United Nations Children's Fund .
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development, 72*(4), 1198-1213. doi:10.1111/1467-8624.00342
- van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Juffer, F. (2008). Video-feedback intervention to promote positive parenting. Evidence-based intervention for enhancing sensitivity and security. *Promoting positive parenting: An attachment-based intervention* (pp. 193-20). New York/London: Taylor & Francis Group,.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of*

children, 23(3), 34-41.

Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years: Parents, teachers, and children's training series: Program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Incredible Years.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419. doi:10.1037/0022-0663.89.3.411

Ziv, Y., & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(4), 412-429. doi:10.1016/j.jecp.2011.02.009

Hebrew publications

אסדי, א. (2012). מבחנים להערכה ומדידה בשפה הערבית לבתי ספר יסודיים. הפקולטה לחינוך-אוניברסיטת חיפה.

לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2016). שנתון סטטיסטי לישראל.

זיו, י., אביעזר, א., ושגיא-שוורץ, א. (2015). הערכת איכות הסביבה הגנית בגני חובה בישראל והשפעת תכנית התערבות המבוססת על שיטת ה CLASS : דו"ח סופי למשרד המדען הראשי של משרד החינוך.

אוניברסיטת חיפה : חיפה.

טהה, ה. (2013). מבחנים להערכה ומדידה בשפה הערבית לבתי ספר יסודיים. הפקולטה לחינוך-אוניברסיטת חיפה.

קרפלוס, י. (2015). מיפוי לגיל הרך בחברה הבדואית בנגב. גוינט ישראל: ירושלים.

התייחסות ראשונית להיבטים אתיים הקשורים לביצוע המחקר:

המחקר מתמקד באוכלוסיות הבאות: ילדי גן חובה, הוריהם, וגנות גן החובה. בנוסף, יתבקשו למלא שאלונים מורים ומורות הילדים בבית הספר היסודי (כיתות א' ו-ב'). לאחר בחירת הגנים המשתתפים במחקר, נפנה לכל המשפחות בגן להשתתף במחקר. הפניה תעשה באמצעות פליירים שיחולקו בגן על ידי הגנת. כל משפחה שתביע את הסכמתה להשתתף (על ידי החזרת הפלייר החתום עם פרטי התקשרות) תתבקש לחתום על טופס הסכמה מפורט שיכלול הסבר על המחקר: 1. שלבי המחקר השונים; 2. תכנית ההתערבות הספציפית שתבצע בגן; 3. דרכי שמירת הסודיות; 4. האפשרות לפרוש מן המחקר ומן ההתערבות בכל עת מבלי שייפגעו מכך; וכל פרט אחר שיתבקש על ידי המשרד. רק הורים אשר יחתמו על טופס ההסכמה ישתתפו במחקר. בנוסף, כל ילד שירואיין, יתבקש להביע את הסכמתו בעל פה להשתתפות במחקר. יעשה שימוש באמצעי איסוף מידע מגוונים במחקר הנוכחי כולל שימוש בשאלונים (לכל המדגם), ראיונות (תת-מדגם), תצפיות מצולמות (תת-מדגם) ושימוש בכלים השלכתיים (ציור משפחה (כל הילדים)). המידע שייאסף ישמר בשתי צורות: 1. הטפסים הקשיחים ישמרו בארונות נעולים בתוך חדר נעול, ורק לרכזי המחקר תהיה גישה לארונות אלו; 2. החומר האלקטרוני יישמר בשרת מאובטח של אוניברסיטת חיפה. הגישה לשרת זה דורשת סיסמא מתחלפת והגישה לאינטרנט חסומה.

סודיות הנבדקים תישמר על ידי שימוש במערכת קודים ומספרי זיהוי ייחודיים. רק לרכזי המחקר תהיה גישה לקבצים המחברים בין שמות הנבדקים למספרי הזיהוי שלהם. אישורים לביצוע המחקר יתקבלו ממשרד המדען הראשי של משרד החינוך ומועדת האתיקה של האוניברסיטה.

מסמכים נוספים - ניתן לצרף מסמכים נוספים שיצורפו לכל העתקי ההצעה.

נספח 1 – לוח זמנים טנטטיבי

שנה ראשונה												
12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01	רכיב
												גיבוש סופי של צוות המחקר
												הכשרת צוות מחקר והתערבות
												הכנת סוללת מדידה (כולל פיילוט מצומצם)
												מיפוי צרכים ומחקר מקדים
												איסוף נתונים זמן 1 בגן (Cohort 1)
												הפעלת תכניות התערבות (Cohort 1)
												איסוף נתונים זמן 2 בגן (Cohort 1)
												הכנת והגשת דו"ח 1 – רקע מדעי

שנה שניה												
24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	רכיב
												איסוף נתונים זמן 1 בגן (Cohort 2)
												הפעלת תכניות התערבות (Cohort 2)
												איסוף נתונים זמן 2 בגן (Cohort 2)
												איסוף נתונים זמן 3 בכיתה א' (Cohort 1)
												קידוד נתונים
												ניתוח נתונים
												הכנת והגשת דו"ח 2 – דו"ח ביניים

שנה שלישית												
36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	רכיב
												הכשרת אנשי מקצוע מקומיים להעברת התכניות
												איסוף נתונים זמן 3 בכיתה א' (Cohort 2)
												איסוף נתונים זמן 4 בכיתה ב' (Cohort 1)
												קידוד וניתוח נתונים
												הכנת והגשת דו"ח 3 – דו"ח סופי