
הנגשה תרבותית של תכנית מעגן לבנים בגילאי גן מן המגזר החרדי - תיאור מקרה

יפית גלבוע

יפית גלבוע, PhD, OT, בית הספר לריפוי בעיסוק של הדסה והאוניברסיטה העברית בירושלים; ואחיה - ללמוד שאתה יכול, בעל התניא 26 בני-ברק. yafitgilboa@yahoo.com.
מאמר זה מבוסס על מאמר שפורסם ב-*Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention* ותורגם ברשות המו"ל.

תודות

המחברת מבקשת להודות לצוות אחיה - ללמוד שאתה יכול, על תרומתם המשמעותית, במיוחד למנכ"ל אחיה, **מר יצחק לוין**, למנהל מעגן - אחיה, **מר צאלי פרלשטיין** ולקלינאיות התקשורת **גב' שילה פסקרו וגב' נעה גובי**.

מימון: תכנית ההתערבות מומנה במשותף על ידי התכנית הלאומית לילדים ובני-נוער בסיכון באמצעות עיריית בני-ברק ועל ידי קרן ברנרד ון-ליר, הולנד.
המאמר נכתב על בסיס ההרצאה, **ריפוי בעיסוק: בין שירות נגישות ותרבות שנתנה בכנס השנתי של העמותה הישראלית לריפוי בעיסוק**, 2015.

מילות מפתח: הנגשה תרבותית, תכנית התערבות, תכנית סינון ומניעה, אוכלוסייה חרדית.

תקציר

תכנית מעגן הנה תכנית התערבות מניעתית התפתחותית. גורמים תרבותיים משפיעים על הכלתן של תכניות התערבות שצריכות להתאים לצרכים הייחודיים של ילדים, של משפחות ושל גורמים בקהילה על מנת להיות יעילות. האוכלוסייה החרדית בישראל היא מיעוט המקיים אורח חיים נבדל וייחודי. משום כך עומדים אתגרים ייחודיים בהכלתן של תכניות התערבות במגזר החרדי. מאמר זה עוסק בתיאור מקרה של תהליך ההנגשה התרבותית של תכניות מעגן, למסגרות החינוך לבנים בגיל הגן מן המגזר החרדי. תהליך ההנגשה של התכנית לקהילה החרדית כלל שלושה שלבים: 1. יצירת שיתוף פעולה עם הנהגת הקהילה. 2. התאמת התכנים ודרך העברה ו-3. מחקר חלוץ - סקר שנערך בקרב 12 מלמדים שהשתתפו בתכנית לבחינת היתכנותה ויעילותה. גורמים תרבותיים שהשפיעו על תהליך הנגשת התכנית כללו הן שפה, הפרדה מגדרית, קבלה של קוד הלבוש והתאמת משחקים והן תיאום עם אנשי מפתח מקרב ההנהגה של הקהילה. מתוצאות הסקר עלה כי המלמדים דיווחו על שיפור ביכולותיהם לבצע תצפיות על הילדים ולאתר ילדים עם קשיים התפתחותיים. על אף האתגרים בהכלת תכנית מעגן במסגרות לימוד חרדיות לבנים צעירים, ניכר כי התאמות תכניות התערבות

לאוכלוסיות מיעוט עם מאפיינים תרבותיים ייחודיים אפשרית בלי שתיפגע יעילות התכנית. תיאור התאמתה של תכנית מעגן לגני הילדים לבנים במגזר החרדי מובא במאמר זה כדוגמה לתהליך הנגשה תרבותית של שירותי ריפוי בעיסוק בחברה רב-תרבותית.

רקע

התערבות מניעתית היא ביכולתה להיות מופעלת במספר גדל והולך של קבוצות תרבותיות. רק אם התכנית תימצא רלוונטית בהקשר התרבותי לקהל המטרה היא תתקבל ותוכל להיות מוכלת בחיי היום-יום של קהילה זו (Colby et al., 2013). מכאן עולה הצורך בהנגשה תרבותית (Barrera, Castro, 2011 & Steiker, 2011) של תכנית התערבות לקבוצה תרבותית ייחודית בהתאם לתפיסות עולמה (Kumpfer, Alvarado, Smith, & Bellamy, 2002). משמע פיתוח תוכניות מקצועיות ובמקביל לשקול את ההיבטים המעשיים עבור כל קהילה ייחודית (Castro, Barrera, & Martinez, 2004; Walker, Holland, 2012 & Fogg, 2014 & McNaughton, Cowell, & Fogg, 2014).

הגדרת הקבוצה התרבותית: האוכלוסייה החרדית

החברה החרדית בנויה מאוסף קהילות יהודיות דתיות החולקות ביניהן דפוסי חשיבה והתנהגות ייחודיים ושמרניים (שפיגל, 2011). האוכלוסייה החרדית נבדלת מבחירה מן הציבור הישראלי הכללי ומקיימת אורח חיים המושתת על קיום מצוות התורה וההלכה כשלימוד התורה עומד במרכז החיים של הגברים. אורח חיים זה משפיע על כל היבט של חיי היום-יום כגון: מזון, לבוש, חינוך, חיי משפחה (גלבוץ ורוזנבלום, 2012; שפיגל, 2011), שהם חלק משמעותי בזהות של פרטיה כעצמאיים, משפחות וקהילות (Weiss, 2013 & Shor, & Hadas Lidor, 2013). אורח החיים כולל, לדוגמה, את קיומם של חוקים נוקשים בנושאי צניעות והפרדה בין המינים (Marcus, 2015 & Josman, & Zlotnik, 2015).

הקהילה החרדית בישראל מונה כ-700,000 נפש ומהווה כ-9% מהאוכלוסייה היהודית.

תכנית מעגן היא תכנית התערבות מניעתית לגיל הרך הממומנת על ידי מדינה ישראל ומטרתה לאפשר לכל ילד השתלבות מיטבית במסגרת בית הספר היסודי (משרד החינוך, 2013). מחקרים רבים הציגו את הקשר בין התערבות מוקדמת ובין מניעה של קשיים בקרב ילדי בית ספר יסודי בתחום הקוגניטיבי (Spittle, Orton, Anderson, 2012 & Boyd, & Doyle, 2012), השפתי (Peacock, 2013 & Konrad, Watson, Nickel, & Muhajarine, 2013) והמוטורי (Zask et al., 2012), כמו גם בתחום האקדמי והחברתי (Walker, Holland, 2012 & Halliday, & Badawi, 2012).

תכנית מעגן היא תכנית ההתפתחותית רב מקצועית הכוללת: 1. הדרכה של הצוות החינוכי בנושאים הרלוונטיים להתפתחות הילד. 2. ליווי הצוות החינוכי בפיתוח רגישות לצרכים הייחודיים של ילדים שונים. 3. איתור ילדים בחשד לאיחור התפתחותי והפנייתם באמצעות הוריהם להמשך אבחון. 4. הדרכה וייעוץ לצוות החינוכי בנושא התאמת תכנית הלימודים לילדים שונים בהתאם לצרכיהם הייחודיים והשלב ההתפתחותי שבו הם מצויים. 5. הדרכת הצוות החינוכי בנוגע לתקשורת עם הורים לילדים עם צרכים מיוחדים. 6. תמיכה בהורים בנוגע לצרכים הייחודיים של ילדם ו-7. קידום שיתוף הפעולה בין שירותים הניתנים ע"י הקהילה לגיל הרך (משרד החינוך, 2013).

המטרה של כל תכנית מניעה היא להגיע למספר הגדול ביותר של לקוחות. אתגרים מתרחשים כשהרצון לכלול אוכלוסייה רבה ככל האפשר פוגשים את המציאות של רב תרבויות. משום כך, ההצלחה האולטימטיבית של תכנית

החרדיות הנורמטיביות או מעודדים ניסיונות להסתיר את הקשיים. בד בבד קיימת המחויבות הדתית לחינוך כלל הילדים. בשנים האחרונות קיבל נושא זה מקום מרכזי בשיח החרדי ודחף את מערכות החינוך להתמודד באופן מעמיק יותר עם קשיים של תלמידים (שפיגל, 2011). מטרת מאמר זה לתאר את תהליך ההנגשה התרבותית של תכנית מעגן, למסגרות החינוך לבנים בגיל הגן מן המגזר החרדי. התהליך כלל שלושה שלבים:

1. יצירת שיתוף פעולה עם הנהגת הקהילה.
2. התאמת התכנים ודרך העברה ו-3. מחקר חלוץ.

תיאור המקרה הוא דוגמה לתהליך של הנגשת שירות הרפוי בעיסוק לאוכלוסיות בעלות רקע תרבותי ייחודי.

תיאור מקרה: התאמה תרבותית של תכנית מעגן לגני הילדים לבנים מן המגזר החרדי

המטרה הראשונית של ההתאמה התרבותית הייתה ליצור גרסה מקבילה לתכנית מעגן שתוכל להתקיים בתלמודי התורה של המגזר החרדי. תהליך ההתאמה הונע באמצעות הגורמים המאפיינים את אורח החיים הייחודי של הקהילה החרדית שמשפיעים על התכנית הטיפולית ובייחוד אידאל לימוד התורה כבסיס לתפיסה החינוכית של הבנים בעולם היהודי. אסטרטגיית הנגשת התכנית התבססה על עקרונות המודל לשותפות קהילתית הכולל תהליכים שטחיים ועמוקים (Resnicow, Baranowski, Ahluwalia, & Braithwaite, 1999).

התהליך השטחי כולל שימוש באבזירי הוראה המתורגמים לשפה של אוכלוסיית היעד, התאמת קוד הלבוש, פרסום תמונות מתאימות, בחירת מיקום ותחומי עניין בהתאם לקבוצת היעד וכדומה (Resnicow et al., 1999). אך התאמה של תכנית חייבת להתרחב גם אל מעבר לתהליכים השטחיים. התהליכים העמוקים דורשים ידע על

חברה זו אופיינה בישראל ברמת ילודה גבוהה, באוכלוסייה צעירה וברמה סוציו-אקונומית נמוכה (CBS, 2015). על מנת לשמר אורח חיים נבדל, בוחרים חברי הקהילות החרדיים לגור באזורים גאוגרפיים מופרדים שבהם נהוגים קודים התנהגותיים ייחודיים (שפיגל, 2011).

מערכת החינוך של האוכלוסייה החרדית היא עצמאית באופן מלא או חלקי ומתנהלת עם מעט או ללא כל מימון ופיקוח ממשלת ישראל (Erhard & Erhard-Weiss, 2007; Negev & Garb, 2014). מערכת החינוך של הבנים והבנות נפרדת החל מגיל שלוש (Erhard & Erhard-Weiss, 2007). מערכת החינוך החרדית לבנים בישראל היא הלב הרעיוני והחברתי של החברה החרדית (שפיגל, 2011). תכנית הלימוד של הבנים היא אוטונומית (Gal, Ajzenstadt, Ben-Arieh, Holler, & Zielinsky, 2010) ומתמקדת ברכישת הקריאה כמיומנות מרכזית ללימודי דת (Negev & Garb, 2014).

גני הילדים לבנים במגזר החרדי (תלמודי תורה) לא דרשו עד כה כי המורים הגברים (מלמדים) יעברו הכשרה חינוכית רשמית (Negev & Garb, 2014; Wolfson & Stoler, 2007). דבר הבא לידי ביטוי, בין היתר, בהיעדר מודעות לחשיבות המשחק והתנועה בגיל הרך וכן ביכולת לזהות עיכובים התפתחותיים (Wolfson & Stoler, 2007). בתכנית הלימודים לבנים בגיל הרך יש מעט הזדמנויות, באופן יחסי, למשחק ולפעילויות מוטוריות. ייתכן שבשל כך, שכחות הילדים בחשד לאיחור התפתחותי בתחום המוטורי בקרב האוכלוסייה החרדית גבוהה מזו המתוארת בספרות (Golos, Sarid, Weill, & Yochman, 2011).

השאיפה למצוינות, הדעות הקדומות והקונפורמיות הגבוהה הן תהליכים המעודדים הרחקה של ילדים מתקשים ממערכות החינוך

שלב 2: התאמת תכנית מעגן למסגרת לימוד של המגזר החרדי

שתי צורות עיקריות של התאמה היו מעורבות בהנגשת התכנית: תוכן ודרך העברה. תהליך ההתאמה של התוכן היה מבוסס על בקשותיהם של מנהלי המסגרות. אלו כללו תוספות ייחודיות מעבר לתכנית מעגן של משרד החינוך. ראשית, כפי שצוין המלמדים בתלמודי התורה עוברים בחלקם הכשרות מצומצמות להוראה, ולרוב אינם בוגרי סמינרים למורים או לימודים אקדמיים מסודרים (Negev & Garb, 2014; שפיגל, 2011). לכן לבקשת המנהלים כללה התכנית גם סדרה של השתלמויות למלמדים. ההשתלמויות עסקו בעיקר בקידום יכולותיהם של המלמדים בזיהוי של עיכובים התפתחותיים ובהעשרה של תכנית הלימודים בהתאם לשלבי ההתפתחות המצופות בכל גיל. שנית, בשל המצב הסוציו-אקונומי הבינוני נמוך בערים (CBS, 2013) שבהן התקיימה התכנית היא כללה גם סדנאות להורים ללא תשלום/ בתשלום סמלי. בהתאמה לתכנית התערבות קודמות (Somech & Elizur, 2012) גם הסדנאות שנערכו במסגרת ההתערבות הנוכחית התקיימו לאימהות ולאבות בנפרד על ידי מנחים מן המגדר המתאים. הסדנאות הועברו על ידי אנשי מקצוע מומחים בתחום התפתחות הילד וכללו התאמות ייחודיות לקידום מיומנויות משחק והטמעת החשיבות של משחק להתפתחות הילד (Somech & Elizur, 2012).

בנוסף לכך, נדרשו שינויים בדרכי ההוצאה לפועל של התכנית. היה אפשר ליישם את כל עקרונות התכנית המקוריים למעט העיקרון השני שדרש את קיומה רק באמצעות אנשי מקצוע מוסמכים. כדי להימנע מכניסתן של נשים למתחם תלמוד התורה, ההתאמה במקרה זה כללה שינוי באיוש אנשי המקצוע. בשל הקושי למצוא קלינאים מוסמכים גברים מן המגזר

ערכים תרבותיים, היכרות מעמיקה עם נורמות חברתיות, דעות ואתגרים החווה אוכלוסייה היעד. ידע כזה יכול להתקבל רק מאדם הנמנה עם חברי קהילת היעד המבין היטב את סדר העדיפויות של חברי הקהילה ואת הדרכים שבהן אפשר להשיג את שיתוף הפעולה (Resnicow et al., 1999).

שלב 1: מיסוד שיתוף הפעולה עם הנהגת הקהילה

הבנת מרכזיותה של ההנהגה הרוחנית במגזר החרדי משקפת תהליך המגדיר את המודל לשותפות קהילתית (Resnicow et al., 1999) כתהליך עמוק. מתוך הבנה כי שיתוף הפעולה עם ההנהגה הרוחנית היא המפתח להצלחת התכנית (Somech & Elizur, 2012), נעשתה עבודת הכנת מעמיקה עם מנהיגי הציבור החרדי כדי להבטיח שתכנית מעגן תתקבל בברכה. נערכה פגישה עם מנהלי תלמודי תורה שהסכימו להשתתף בתכנית. שאלות רבות נשאלו באשר לנחיצות התכנית ובייחוד על אודות הקשר בינה לבין הסיכוי לצמצום הנשירה ממוסדות הלימוד בעתיד ובאשר לקשר בין מיומנויות מוטוריות בגיל הרך ומוכנות ללימודי קודש. יש לציין כי מסיבות מגוונות ובייחוד בשל הרצון לשמר את הבידוד התרבותי והפחד מסטיגמה שעלולה להתלוות לכניסתם של אנשי מקצוע התפתחותיים למרחב בית הספר, חלק ממנהלי בתי הספר סירבו להצטרף ליוזמה. בסופו של דבר התכנית אומצה וקיבלה את ברכתם של כמה ראשי קהילות ומנהלי תלמודי התורה השייכים לקהילות האלה.

במהלך שנות הפעלת התכנית נפגשו מנהלי תלמודי התורה שבהם החלה לפעול התכנית בדרך קבע עם הצוות המקצועי של התכנית. מטרת הפגישות הייתה יצירת גשר בין אנשי הצוות המקצועיים שאינם חרדים לבין מקבלי השירות. יותר מזה, עלה לעתים הצורך לבצע התאמות ייחודיות בעבור כל מסגרת חינוכית לדוגמה ברמת מעורבות ההורים בתכנית.

לציין את התחומים שבהם התכנית תרמה להם תרומה משמעותית ביותר. בשאלה השנייה התבקשו לפרט את התחומים שבהם יש צורך להרחיב את הלמידה.

תוצאות. תוצאות הסקר מוצגות באמצעות סטטיסטיקה תיאורית בטבלה 1. הממוצע הכללי של כל 13 ההיגדים הוא 4.34 ± 1.39 . מן הטבלה אפשר לראות שהמלמדים ציינו כי התכנית השפיעה עליהם במיוחד בקידום יכולתם לבצע תצפיות על ילדי הכיתה וכי היא השפיעה במיוחד על עבודתם עם כל ילדים הכיתה. השונות הנמוכה והטווח המצומצם בארבעת ההיגדים הראשונים מעידים על דיווח עקבי בנושא היכולת לבצע תצפיות על הילדים בכיתה ובהפסקה ולזהות קשיים בתחום המוטורי והשפתי. לעומת זאת, המלמדים דיווחו על תחושת מסוגלות נמוכה ביותר בנושא של הטיפול החינוכי בילדים עם צרכים מיוחדים במסגרת הכיתה.

החרדי, נשכרו במקום מורים גברים חרדים דוברי יידיש בעלי השכלה פורמלית בהתפתחות הילד (סייעים התפתחותיים). מרפאה בעיסוק וקלינאית תקשורת נשכרו כדי לשמש כמדריכות של הסייעים. בכך מודל ההתערבות בריפוי בעיסוק שונה ממודל של טיפול ישיר למודל של הדרכה (לון-חיימוביץ ועמיתים, 2006). כמו כן, בהיותם גברים חרדים, תפקידם מעבר לחלקים המקצועיים הוא בניית אמון על ידי יצירת קשר מקצועי ישיר עם התלמידים והמורים תוך שמירה על צביון תרבותי ייחודי והפרדה מגדרית.

זאת ועוד, ההתערבות התקיימה בידיש בתלמודי תורה שבהם זוהי שפת ההוראה. כמו כן, ניתנה עדיפות לאמצעי לימוד ומשחקים שעוצבו במיוחד בעבור הציבור החרדי. משחקים ואמצעי לימוד לא חרדים נחשבים כמייצגים אווירה לא רלוונטית ולא לגיטימית של השפעות זרות ומודרניות (Negev & Garb, 2014). על כן כל המשחקים נבחרו בקפידה כדי שיכללו רק תמונות ותכנים מתאימים.

שלב 3: מחקר חלוץ לבדיקת יעילות התוכנית

שיטה. שניים-עשר מלמדים גברים המלמדים בארבעה תלמודי תורה שונים בעיר בני-ברק השתתפו בסקר ראשוני להערכת ההיתכנות והיעילות של התכנית בגרסתה המונגשת לענות על שבע מטרותיה המקוריות כפי שתוארו כאן. הסקר התקיים בתום השנה הראשונה מתוך שלוש שנים של השתתפותם בתכנית. הם מילאו שאלון עצמי אנונימי שבו התבקשו לדווח על יכולותיהם ליישם את חלקי התכנית השונים בכיתתם. השאלונים כללו 13 היגדים שהתבקשו המלמדים לדרג בסולם של 1-6. כאשר דירוג 1 משמעו מסוגלות נמוכה ודירוג 6 משקף מסוגלות גבוהה. בנוסף לכך השאלונים כללו שתי שאלות איכותניות שנועדו לתת משוב לצוות המקצועי של התכנית על אודות הצלחתה. בשאלה הראשונה התבקשו המלמדים

דווח המלמדים בנוגע ליכולותיהם לקיים חלקים שונים של תוכנית מעגן (N=12)

מס שאלה	השאלה	ממוצע	סטיית תקן	טווח מינימום-מקסימום
1	אני מבצע תצפיות על תפקוד הילדים בכיתה	5.08	0.86	6-4
2	אני מבצע תצפיות על תפקוד הילדים בהפסקות	4.42	0.76	6-3
3	אני מסוגל לזהות קשיי התפתחות בתחום המוטורי אצל ילדי הכיתה	5	0.57	6-4
4	אני מסוגל לזהות קשיי התפתחות בתחום השפתי אצל ילדי הכיתה	4.75	0.83	6-3
5	אני מסוגל לזהות קשיים בתחום הרגשי אצל ילדי הכיתה	4.08	1.25	6-2
6	אני משתמש בדרכי ההתערבות להעשרה התפתחותית שהוצעו על ידי צוות מעגן	4.67	1.55	6-1
7	אני בונה תכנית אישית לילדים בעלי צרכים ייחודיים	3.45	1.23	5-1
8	אני פועל על פי התכנית שנבנתה לילד בעל הצרכים הייחודיים	3.4	1.2	5-2
9	תכנית מעגן השפיעה על עבודתי עם ילדים בעלי צרכים ייחודיים	4.25	1.74	6-1
10	התכנית מעגן השפיעה על עבודתי עם כלל ילדי הכיתה	5.08	1.4	6-2
11	התכנית תרמה ליצירת קשרים עם גורמים נוספים בקהילה העוסקים בהתפתחות הילד (רופאים, קלינאי תקשורת, מרפאים בעיסוק, פיזיותרפיסטים, מטפלים רגשיים ועוד)	3.42	1.25	6-2
12	תכנית מעגן שיפרה את היכולת שלי לדווח להורים על קשיים של ילדיהם	4.5	1.55	6-1
13	תכנית מעגן שיפרה את התקשורת שלי עם הורי הילדים	4.18	1.52	6-1

בהתאם לכל המטרות שהוגדרו לתכנית (משרד החינוך, 2013). בסקירת הספרות שנערכה לא נמצאו מחקרים המתארים את יעילותה של תכנית מעגן בציבור הכללי שאליה אפשר להשוות את תוצאות המחקר הנוכחי. בכך נעשה תיאור המקרה הנוכחי לראיה המחקרית הראשונה לתכנית זו. עם זאת, יש ראיות מחקריות באשר לתכניות התערבות אחרות בריפוי בעיסוק שנעשו בארץ עם בנים מן המגזר החרדי (Golos, Sarid, Weill, & Weintraub, 2011).

כדי שהתכנית תאומץ על ידי הקהילה החרדית, הצוות המקצועי יצר שותפות עם מנהיגי הקהילה שהבהירו את הדקויות בעבור כל זרם ייחודי בתוך המגזר. ההתאמה יצרה תכנית התערבות המשתלבת בין האמונות והערכים התרבותיים של הקהילה יחד עם הפעילויות שהומלצו על ידי הצוות המקצועי. הצלחת ההנגשה של התכנית באה לידי ביטוי בהשתתפותם הנלהבת של מנהלי תלמודי התורה והמלמדים ובקשתם להמשיך את הפעולה גם בשנים הבאות. תוצאות התהליך המתואר במאמר הנוכחי תואמות את המתואר בספרות, שהתערבות מותאמת מבחינה תרבותית מעלה את ההיענות לשינוף הפעולה של הלקוחות. זאת מכיוון שהיא מתגברת על המכשולים התרבותיות ואינה מונעת רק מעקרונות הנובעים מן התרבות של הרוב (Stacciarini, 2008).

מתוך התהליך הנוכחי אפשר ללמוד כמה לקחים באשר להנגשה תרבותית. בהתאם לתהליכים דומים המתוארים בספרות (Lewin et al., 2015) זוהו שלושה תחומים רחבים העומדים בלב הצלחת ההנגשה התרבותית של התכנית: 1. הבנת ההקשר הרלוונטי לתכנית. 2. גיוס הצוות המקצועי ו-3. מעורבות הקהילה.

תוצאות השאלות האיכותניות. בשאלה הראשונה, התבקשו המלמדים לציין תחומים שבהם התכנית סייעה באופן המשמעותי ביותר. מניית תשובות המלמדים עלו שלושה נושאים שחזרו על עצמם בשכיחות הגבוהה ביותר. הראשון, סיוע באיתור ילדים עם חשד לעיכובים התפתחותיים. לדוגמה: "עכשיו אני מסוגל לזהות בביטחון רב יותר ילדים עם קשיים וגם להבין ממה הם נובעים". השני, יכולת לקיים תכנית להעשרה התפתחותית והבנת חשיבותה, לדוגמה: "עכשיו אני יודע טוב יותר איך לשחק עם הילדים בחצר או עם משחקי קופסה ולהקריא להם סיפורים כדי שזה יקדם את ההתפתחות שלהם". השלישי, חשיבות קורסי העשרה למלמדים, לדוגמה: "הקורס היה מאוד מעניין ומועיל, אני מרגיש עכשיו שאני יכול בזכותו לדבר יותר בביטחון עם הורים של ילדים מתקשים".

בשאלה השנייה התבקשו המלמדים לציין נושאים שבהם היו רוצים להעמיק בהם את למידתם בהמשך בתכנית. מניית תשובות המלמדים עלו שני נושאים עיקריים: הראשון, קשור בקושי להמשיך את תהליך ההערכה וההתערבות לאחר זיהוי הקושי במסגרת הלימודית. לדוגמה: "לפעמים אני מזהה שלילד מסוים יש קושי ספציפי, אבל אני לא תמיד יודע למי הכי מתאים להפנות את המשפחה". השני, עסק בהיעדר תשתיות להעשרה התפתחותית הולמת בתלמודי התורה, לדוגמה: "גם אם אני רוצה לתת לילדים לשחק, אך אין תמיד ציוד מתאים או מקום למשחקים".

דיון

התהליך הנוכחי מדגים את האפשרות ליישם התאמה תרבותית לתכנית התערבות התפתחותית מניעתית בתוך החברה החרדית המבודדת תוך שמירה על יעילותה הקלינית. מתוצאות הסקר הכמותי והאיכותני עולה כי תכנית מעגן במתכונתה הנוכחית קידמה את יכולותיהם של המלמדים

הבנת ההקשר הרלוונטי לתכנית

בתכנית התערבות מוקדמות תלויה באופן הכרחי בהליך גיוס הצוות המקצועי. הצוות המקצועי אמון על הבאת המודלים הקליניים להתערבות, עם זאת תפקידו גם להבטיח את יישומם באופן רגיש תרבותית (Davey, Kissil, Lynch, Harmon, & Hodgson, 2012). אנשי מקצוע המזוהים באופן אישי עם מגזר אחר בדרך כלל גרים מחוץ לקהילה ברמה הפיזית וגם ברמת היכולת ליצור יחסי גומלין עם הקהילה. באופן קליני הדבר יכול להוות יתרון ובו זמנית גם חסרון (Mares & Robinson, 2012). כך, נדרש מקלינאים 'האורחים מבחוץ' להיות מסוגלים להתגמש בהיבטים מסוימים של עבודתם, אך במקביל להבטיח את הקיום המקצועי של התכנית (Mares & Robinson, 2012).

מעורבות הקהילה

המטרה לטווח ארוך של תכניות התערבות היא העצמה של חברי הקהילה המקבלת את השירותים על מנת שיוכלו לזהות את הפוטנציאל הקיים בקרב קהילתם ולעשות בו שימוש מרבי בלי תיווך חיצוני (Simo-Algado, Mehta, Kronenberg, Cockburn, & Kirsh, 2002). פיתוח האמון ושיתוף הפעולה עם ההנהגה הרחנית היה הצעד הראשון בהבנה טובה יותר של דרכים להציע טיפול התפתחותי מותאם מבחינה תרבותית. עם זאת, כדי להטמיע את הישגיה בתוך חיי היום-יום בתלמודי תורה הובן כי יש לקיים בעבור המלמדים תכנית השתלמויות ייחודית. הסייעים עסקו בליווי העברת הנלמד בהשתלמות לכדי יישום בתוך הכיתה. זאת כדי לאפשר למלמדים בתום התכנית לקיים את עקרונותיה בלי סיוע חיצוני של אנשי מקצוע. תהליך זה חשוב במיוחד בהשגת מעורבות בתכנית התערבות של חברי המוסדות בקהילה החרדית שבאופן אידאולוגי מתנגדת להתערבויות חיצוניות המייצגות גישות חדשניות (Goldman, 2010).

יכולת הוצאתה לפועל של תכנית התערבות מוקדמת באוכלוסייה מבודדת תלויה ב"הגיון התרבותי" של ההתערבות. משמע התאמה לערכים והנורמות הקיימים בקהילה הספציפית, לדוגמה, התאמתה לדפוסי האינטראקציה והיחסים (Robinson, 2012) כמו הפרדה בין המינים. כפי שהודגם בתכנית הנוכחית, התאמה של תכנים מסוימים נדרשה מחד גיסא, ומאידך גיסא היא אפשרה את קיומם של מרכיבים חיוניים אחרים מן התכנית (Castro et al., 2004). החלתה של התכנית בנקודת הזמן הנוכחית התאפשרה גם בשל תהליכים המתרחשים בקרב האוכלוסייה החרדית המודרנית, שבהם עלתה מאוד ההכרה ביכולת של אנשי-מקצוע לטפל בבעיות שונות המלוות את חינוך הילדים (Stolovy, Levy, Doron, & Melamed, 2012). בנוסף לכך, תופעת הנשירה של ילדים ונוער ממוסדות החינוך, התרחבה בחינוך החרדי בעשורים האחרונים עד שהפכה לסוגיה מרכזית המעסיקה אנשי-חינוך ורבנים. בימינו השתנו נורמות הפעילות של רבים ממוסדות החינוך החרדיים בתחום זה וקיים רצון לפעול באופן נמרץ למניעת נשירה של תלמידים מן המערכת. יש הבנה בקרב אנשי החינוך והרבנים כי מדובר בתופעה מורכבת, מאחר שהתרחקותם של תלמידים מספסל הלימודים נובעת מקשיים לימודיים, מקשיים רגשיים ומבעיות בבית ובסביבה החברתית (שפיגל, 2011). לסיכום, בחינת כל חלקיה של התכנית בהקשר הייחודי של האוכלוסייה היא תהליך מתמשך ודינמי המצריך הערכות חוזרות ונשנות בכל ושלב ובעבור כל תת קבוצה בתוך הציבור שאליו היא מכוונת.

גיוס הצוות

הצוות הרב מקצועי כלל מרפאה בעיסוק, קלינאית תקשורת ויועץ חינוכי. יכולת תרבותית

מסקנות

יכולים להיות מדרך להנגשת תכניות התערבות מגוונות בעבור האוכלוסייה החרדית לאורך מעגל החיים או בעבור הנגשת תכניות מניעה בגיל הרך לילדים ממגוון תרבותי. תיאור המקרה הנוכחי כלל בחינה ראשונית של היתכנות ועילות המחקר מנקודת מבט יחידה של מספר מצומצם של מלמדים ומכאן מגבלתו העיקרית. מחקרי המשך צריכים לבחון את יעילות התכנית בכמה מעגלים נוספים העוטפים את הילד כדוגמת נקודת ראותם של המשפחה ומנהלי תלמודי התורה. כמו כן, יש לבחון את יעילותה במחקרי אורך לצמצום נשירה ממסגרות הלימוד בעתיד.

מקורות

גלבוע, י' ורוזנבלום, ש' (2012). ייחודיות ההתערבות הטיפולית בריפוי בעיסוק בילדים מהמגזר החרדי. *כתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק*, 21(1), H7-H18.

ילון-חיימוביץ, ש', זק"ש, ד', ויינטראוב, נ', נוטה, א', מזור, נ' ושות' (2006). *מרחב ותהליך העשייה המקצועית בריפוי בעיסוק בישראל*. תל-אביב: העמותה הישראלית לריפוי בעיסוק.

משרד החינוך. (2013). *תוכנית מעגן*. ירושלים.

שפיגל, א' (2011). *ותלמוד-תורה כנגד כולם-חינוך חרדי לבנים בירושלים*. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

Barrera, M., Jr., Castro, F. G., & Steiker, L. K. (2011). A critical analysis of approaches to the development of preventive interventions for subcultural groups. *The American Journal of Community Psychology*, 48(3-4), 439-454. doi:10.1007/s10464-010-9422-x

Castro, F. G., Barrera, M., Jr., & Martinez, C. R., Jr. (2004). The cultural adaptation

המקום החשוב של תרבות בתוך השירות של ריפוי בעיסוק קיבל הכרה רחבה (Hammell, Pierart, 2014). רגישות תרבותית היא עיקרון בסיסי בטיפול מכוון לקוח בריפוי בעיסוק (Heien, Kelto, & Szczech Moser, 2012; Lindsay et al., 2014). תיאור המקרה הנוכחי הוא דוגמה להתערבות מוקדמת בריפוי בעיסוק המתרחשת בהקשר תרבותי מגוון שנתמך ותומך בעיקרון של טיפול מבוסס משפחה (Wray & Mortenson, 2011). התאמה תרבותית היא תהליך מתמשך ודינמי (Wray & Mortenson, 2011) הכולל מרכיבים שטחיים ועמוקים (Resnicow et al., 1999). בחלק העמוק של התהליך, ההנגשה התרבותית של תכנית ההתערבות התבססה על שיתוף הפעולה של הקהילה החרדית כבסיס להשגת מעורבותם של המנהלים והמלמדים בתלמודי התורה בתכנית. כתוצאה מן ההבנה העמוקה של הערכים המייצגים תלמודי התורה ואופי אנשי הצוות הנדרש חל שינוי במודל הטיפול שניתן בריפוי בעיסוק במעבר ממודל של טיפול ישיר למודל של הדרכה (ילון-חיימוביץ ועמיתים, 2006). בחלק השטחי, בוצעה התאמה של דרכי העברת התכנית ובייחוד באופן גיוס אנשי הצוות.

לסיכום, תיאור המקרה של הנגשת תכנית מעגן בעבור הקהילה החרדית הוא דוגמה לתהליך שבסופו לקוחות ממגוון רחב יותר של תרבויות יכולים לקבל שירותי ריפוי בעיסוק. העשייה הקלינית המתוארת כאן מתכתבת עם כמה מודלים עדכניים לרגישות תרבותית הקיימים בספרות (Castro et al., 2004; Lewin et al., 2015; Resnicow et al., 1999). להצעות הספציפיות והתובנות התרבותיות המתוארות במאמר זה עשויות להיות השלכות קליניות ומחקריות. מבחינה יישומית, התהליכים שהוצגו במאמר

- Gal, J., Ajzenstadt, M., Ben-Arieh, A., Holler, R., & Zielinsky, N. (2010). *Israeli child policy and outcomes*. (1815-199X). http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/israeli-child-policy-and-outcomes_5kmjnr7kqpls-en?crawler=true: 104, OECD Publishing
- Goldman, B. L. (2010). ““*And keep the change...*”: *The school-based community intervention (SBCI) model* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers, The State University of New Jersey.
- Golos, A., Sarid, M., Weill, M., & Weintraub, N. (2011). Efficacy of an early intervention program for at-risk preschool boys: A two-group control study. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(4), 400-408.
- Golos, A., Sarid, M., Weill, M., Yochman, A., & Weintraub, N. (2011). The influence of environmental factors on the development of ultra-orthodox preschool boys in Israel. *Occupational Therapy International*, 18(3), 142-151. doi: 110.1002/oti.1317.
- Hammell, K. R. (2013). Occupation, well-being, and culture: Theory and cultural humility. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 80(4), 224-234.
- Heien, E., Kelto, M., & Szczech Moser, C. (2012). The importance of cultural competency in occupational therapy. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 5(1), 1-14.
- of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Sciences*, 5(1), 41-45.
- CBS. (2013). *Municipal authorities ranking by the socio-economic index*. <http://www.cbs.gov.il/www/publications/pw77.pdf>.
- CBS. (2015). *Statistical yearbook*. <http://www.jiis.org/?cmd=statistic.525#VwdsvfkrLcs>.
- Colby, M., Hecht, M. L., Miller-Day, M., Krieger, J. L., Syvertsen, A. K., Graham, J. W., & Pettigrew, J. (2013). Adapting school-based substance use prevention curriculum through cultural grounding: A review and exemplar of adaptation processes for rural schools. *The American Journal of Community Psychology*, 51(1-2), 190-205. doi:10.1007/s10464-012-9524-8
- Davey, M. P., Kissil, K., Lynch, L., Harmon, L. R., & Hodgson, N. (2012). Lessons learned in developing a culturally adapted intervention for African-American families coping with parental cancer. *Journal of Cancer Education*, 27(4), 744-751. doi:10.1007/s13187-012-0398-0
- Erhard, R. L., & Erhard-Weiss, D. (2007). The emergence of counseling in traditional cultures: Ultra-orthodox Jewish and Arab communities in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29, 149-158.

- sectors in Israel. *The Journal of Environmental Education*, 45(3), 143-162.
- Peacock, S., Konrad, S., Watson, E., Nickel, D., & Muhajarine, N. (2013). Effectiveness of home visiting programs on child outcomes: A systematic review. *BMC Public Health*, 13, 17. doi:10.1186/1471-2458-13-17
- Resnicow, K., Baranowski, T., Ahluwalia, J. S., & Braithwaite, R. L. (1999). Cultural sensitivity in public health: Defined and demystified. *Ethnicity and Disease*, 9(1), 10-21.
- Robinson, G. (2012, June). *The state, cultural competence and child development: Perspectives on intervention in the North of Australia*. Paper presented at the Young Lives Changing Times: Perspectives on Social Reproduction. University of Sydney, Sydney Australia.
- Simo-Algado, S., Mehta, N., Kronenberg, F., Cockburn, L., & Kirsh, B. (2002). Occupational therapy intervention with children survivors of war. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 69(4), 205-217.
- Somech, L. Y., & Elizur, Y. (2012). Promoting self-regulation and cooperation in pre-kindergarten children with conduct problems: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1203-1210. doi:10.1097/00004583-201210000-00010
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Smith, P., & Bellamy, N. (2002). Cultural sensitivity and adaptation in family-based prevention interventions. *Prevention Science*, 3(3), 241-246.
- Lewin, A., Hodgkinson, S., Waters, D. M., Prempeh, H. A., Beers, L. S., & Feinberg, M. E. (2015). Strengthening positive coparenting in teen parents: A cultural adaptation of an evidence-based intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 36(3), 139-154. doi:10.1007/s10935-015-0388-1
- Lindsay, S., Tetrault, S., Desmaris, C., King, G. A., & Pierart, G. (2014). The cultural brokerage work of occupational therapists in providing culturally sensitive care. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81(2), 114-123.
- Mares, S., & Robinson, G. (2012). Culture, context and therapeutic processes: Delivering a parent-child intervention in a remote aboriginal community. *Australasian Psychiatry*, 20(2), 102-107. doi:10.1177/1039856211432484
- McNaughton, D. B., Cowell, J. M., & Fogg, L. (2014). Adaptation and feasibility of a communication intervention for Mexican immigrant mothers and children in a school setting. *The Journal of School Nursing*, 30(2), 103-113. doi:10.1177/1059840513487217
- Negev, M., & Garb, Y. (2014). Toward multicultural environmental education: The case of the Arab and ultraorthodox sectors in Israel. *The Journal of Environmental Education*, 45(3), 143-162.

- American Journal of Orthopsychiatry*, 83(4), 520-527. doi:10.1111/ajop.12045
- Wolfson, S. , & Stoler, M. (2007). *Processes of change undergone by educators in the Haredi community*. Bnei-Brak:Ezer Mizion.
- Wray, E. L., & Mortenson, P. A. (2011). Cultural competence in occupational therapists working in early intervention therapy programs. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(3), 180-186.
- Zask, A., Barnett, L. M., Rose, L., Brooks, L. O., Molyneux, M., Hughes, D., . . . Salmon, J. (2012). Three year follow-up of an early childhood intervention: Is movement skill sustained? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 127. doi:10.1186/1479-5868-9-127
- & *Adolescent Psychiatry*, 51(4), 412-422.
- Spittle, A., Orton, J., Anderson, P., Boyd, R., & Doyle, L. W. (2012). Early developmental intervention programmes post-hospital discharge to prevent motor and cognitive impairments in preterm infants. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 12, CD005495.
- Stacciarini, J. M. (2008). Focus groups: Examining a community-based group intervention for depressed Puerto Rican women. *Issues in Mental Health Nursing*, 29(7), 679-700. doi:10.1080/01612840802128998
- Stolovy, T., Levy, Y. M., Doron, A., & Melamed, Y. (2012). Culturally sensitive mental health care: A study of contemporary psychiatric treatment for ultra-orthodox Jews in Israel. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(8), 819-823. doi:10.1177/0020764012461206.
- Walker, K., Holland, A. J., Halliday, R., & Badawi, N. (2012). Which high-risk infants should we follow-up and how should we do it? *Journal of Paediatrics and Child Health*, 48(9), 789-793.
- Weiss, P., Shor, R., & Hadas-Lidor, N. (2013). Cultural aspects within caregiver interactions of ultra-orthodox Jewish women and their family members with mental illness.