

הגלובליזציה והשפעתה על קבוצות ההדרכה להורים

בישראל ובארצות-הברית

שלומית אורין¹

פירסם בגלן
ה'תשס"ב, 3.2012

קטלוג ההורים;
אלטרנאטיבה לאמריקה

ה'תשס"ב/אשכנז
סדר החיפוף

מבוא

מחקרים שונים תיארו את תהליך הגלובליזציה כ"תהליך התפשטות והפצה של ידע תרבותי שגורם להומוגניות גלובלית" (Featherstone, 1990; Featherstone and Lash, 1995; Robertson, 1992; Held, 2000). במילים אחרות, תיאוריות ופרקטיקות חדשות שנוצרות על ידי מדענים, רופאים, פסיכולוגים ומומחים אחרים מתפשטות בעולם ומגבירות את הדמיון בין התרבויות השונות (Schofer, 1999; Strang and Giddens, 1991, 1994; Lash, 1994; Meyer, 1995).

מומחים יוצרים מודלים תיאורטיים ופרקטיקות שמטרתם לשפר התנהלות של פרטים ומערכות חברתיות (Giddens, 1991, 1994; Lash, 1994), באמצעות המודלים התיאורטיים הם מגדירים קווי דמיון בין אוכלוסיות בארצות ובתרבויות שונות ברחבי העולם ומציעים פרקטיקות שיכולות להביא להן תועלת וקידמה.

הפצת התיאוריות הללו נעשית באמצעות כנסים מדעיים, ספרים כלי תקשורת, אינטרנט ופרסומים מדעיים הפונים אל אנשי מקצוע ומומחים בתחומם, וכן אל בעלי השפעה במערכות פוליטיות וחברתיות.

חשיפת אנשי המקצוע ואנשי הארגונים והמערכות החברתיות ברחבי העולם לתיאוריות ולפרקטיקות של מומחים, היא שיוצרת סטנדרטיזציה גלובלית (Giddens, 1991, 1994; Schofer, 1999; Strang and Meyer, 1995; Lash, 1994).

המאמר יתאר כיצד משתקף תהליך הגלובליזציה של ידע המומחים במערכות של חינוך ההורים בישראל ובארה"ב תוך התמקדות בפורמאט הנוכחי של קבוצות ההורים, שהוא צורת כלאיים של קבוצת לימוד וקבוצת תמיכה. המאמר יתאר את התהליך ההיסטורי של התהוות קבוצות הלימוד להורים בארה"ב ובישראל. לאחר מכן יציג את צמיחת הפורמאט של קבוצות הטיפול להורים באירופה, ולבסוף יעקוב אחר הפצתו של פורמאט זה במערכות חינוך ההורים בארה"ב ובישראל, עד להשתרשותו של מבנה כלאיים אחיד של קבוצות לימוד-תמיכה בשתי מערכות אלו.

סקירת ספרות

גלובליזציה והומוגניות תרבותית של מערכות חברתיות מודרניות אחד המודלים התיאורטיים המקובלים בעולם בעשורים האחרונים הוא מודל "המודרניות". מודל זה מבוסס על רעיונות ליבראליים-דמוקרטיים של צמיחה כלכלית, שוויון חברתי וזכויות פוליטיות לכל פרט (Held, 1995; Appadurai, 1990) החברה המודרנית מיחסת חשיבות רבה

¹ ד"ר שלומית אורין, ד"ר לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה, מרצה בכירה במכללת אורנים ובמכון אדלר.

לפרט, לפעולותיו, לדעותיו, לאמונותיו וליכולותיו; ולכן, אומר המודל, הדרך היחידה להשיג התפתחות חברתית היא באמצעות שיפור זכויות הפרט בחברה וחזוק יכולותיו (Giddens, 1990, 1991).

לפי "מודל המודרניות" חברה שרוצה לדאוג לטובת הכלל צריכה להתייחס לאזרחיה כאל אנשים רציונאליים, בעלי יכולת למימוש עצמי, השואפים לממש את רווחתם האישית ואת זכויותיהם. לפיכך התפתחות חברתית תבוא אם ישופרו תנאי החיים של כל פרט וייווצרו תנאים שיאפשרו לו להתפתח ולממש את עצמיותו (Meyer et al, 1992a).

מדינות רבות, ארגונים בינלאומיים וארגונים ציבוריים ופרטיים רואים עצמם, בעשורים האחרונים, חלק מהסדר החברתי המודרני, והם תומכים במטרות הדמוקראטיות-ליברליות הללו של קידמה חברתית וכלכלית, ומאמצים את הפרקטיקות ואת המודלים התיאורטיים המוצעים להם על ידי המומחים (Meyer, 2000).

מחקרים סוציולוגיים שונים תיארו כיצד מתרחשת הדיפוזיה וההאחדה התרבותית-חברתית במערכות חברתיות ברחבי העולם: במערכות הרפואה (Coleman, Katz, Menzel, 1966) בארגונים סביבתיים (Frank et al, 1999, Boli and Thomas, 1997), במערכות הרווחה (Collier and Messick, 1975), וכן במערכות החינוך ברחבי העולם.

(Benavot & Riddle, 1988; Boli & Ramirez, 1988; Bradley & Ramirez, 1996; Fiala & Gordon-Lanford, 1987).

הגלובליזציה של מערכות החינוך

סוציולוג ג'ון מאייר התמקד בתיאור תהליך הגלובליזציה במערכות החינוך ברחבי העולם. מאייר הראה במחקריו כיצד, בעקבות רעיונות דמוקרטיים של זכויות אדם וזכויות שוות לכל ילד, החלה להיווצר סטנדרטיזציה של מערכת החינוך להמונים (mass education system) ברחבי העולם מאז מלחמת העולם השנייה. (Meyer, 1985; Meyer and Rowan, 1978; Meyer, et al, 1992a; Meyer, et al, 1992b; Kamens et al, 1996).

מאייר והקולגות שלו הראו כיצד, בעשורים האחרונים, עובר הידע ממדינות ליבה למדינות פריפריה על אף השונות התרבותית והמבנית הרבה ביניהן. מחקריהם הראו שבעקבות החשיפה לידע המומחים, שינו מדינות הפריפריה, או אף החליפו, את תוכניות הלימודים ואת הפרקטיקות הארגוניות המסורתיות שלהן בתוכניות לימודים ובפרקטיקות ארגוניות גלובליות, הן במערכות הבית ספריות והן במוסדות להשכלה גבוהה. כך נוצרה סטנדרטיזציה גלובלית במערכות החינוך ברחבי העולם. (Benavot & Riddle, 1988; Bradley & Ramirez, 1996; Fiala Ramirez, 1996; & Gordon-Lanford, 1987; Meyer, et al, 1992a; Kamens et al, 1996).

הגלובליזציה של חינוך ההורים ושל חוגי ההורים

למרות שמערכת חינוך ההורים היא מערכת חינוכית חשובה, היבטיה הגלובאליים לא נחקרו בהרחבה. בספרות קיימים מספר מחקרים שמתארים את מערכת חינוך ההורים במדינות כמו אנגליה (and Smith, 1994 Paugh, DeAth) קנדה (Skrypnik, 2002) סין (Meredith, 1991) וניו זילנד (Renwick, 1993).

המחקרים הללו מלמדים כי מערכות חינוך ההורים ברחבי העולם דומות למדי במטרותיהן החברתיות ובהיבט הארגוני-צורני של הנחלת הידע להורים. מטרותיהן החברתיות המרכזיות של מערכות חינוך ההורים השונות ברחבי העולם הן לקדם שוויון חברתי ולהביא קידמה חברתית לאזרחים. מערכות אלה מאמינות שהדרך הטובה ביותר להשיג את המטרות הללו היא באמצעות שתי פעולות עיקריות: א. קידום רווחת ההורים וב. הנחלת אסטרטגיות פדגוגיות שמקדמות את זכויות הילד.

בנוסף מלמדים המחקרים שהמבנה הארגוני הרווח ביותר בארצות אלה הוא **קבוצות ההדרכה להורים**¹. וזאת, למרות שהידע בנושאי הורות מונחל להורים בדרכים מגוונות נוספות כמו הרצאות, ספרים, פעילויות משותפות להורים וילדים, תוכניות רדיו וטלוויזיה ואפילו פורומים באינטרנט, Meredith, 1991, Paugh, DeAth and Smith, 1994; Renwick, 1993; Skrypnik, (2002).

קבוצות ההדרכה להורים ברחבי העולם הן לרוב בעלות מבנה דומה. רובן מורכבות ממספר הורים שנפגשים עם מנחה מקצועי על בסיס קבוע, כדי ללמוד ולדון בסוגיות הוריות ובגידול הילדים. קבוצות אלה זוכות להצלחה, כי בשונה מדרכי למידה אחרות בהן ההורים הם בעיקר צרכנים פאסיביים של ידע, בקבוצות ההדרכה (חוגי הורים) ההורים הם משתתפים אקטיביים. הם יכולים ליצור קשר בינאישי עם המנחה ועם החברים לקבוצה. הם מעורבים יותר בדיונים, ויכולים לשאול שאלות אישיות תוך כדי למידה של הידע (כהן, 2000).

התהוות קבוצות הלימוד של הורים בארה"ב

כדי לבחון את ההיבט הגלובאלי של חינוך הורים נשווה כאן בין קבוצות ההורים בארה"ב שהיא מדינת ליבה, ובישראל, שהיא מדינה מערבית פריפריאלית, ונבחן את ההשפעה של רעיון המשפחה הדמוקרטית על עיצוב הפורמאט העכשווי של קבוצות ההורים. התיעוד הראשון של חוגי ההורים בארה"ב הוא מ-1815, בעיר פורטלנד שבמדינת מיין. באותה תקופה יזמו אימהות באזור מפגשים בקבוצות לימוד עצמיות שנקראו "ארגוני אימהות" maternal associations. היו אלה נשים פוריטאניות דתיות, שהתמקדו בשיפור התנהגותם המוסרית והדתית של ילדיהן (Croake and Glover, 1977; Sunley, 1955).

התיעוד השני של חוגי הורים הופיע ב-1888 כאשר קבוצה קטנה של אימהות בניו יורק הקימה קבוצת לימוד שהתמקדה בלימוד עצמי של רעיונות חינוכיים חדשניים - ליבראליים. הקבוצה קראה כתבים של חוגי דעות ליבראליים כמו לוק, רוסו ודיואי, ודנה באופן שבו כדאי ליישם בגידול הילדים. קבוצה זו ייסדה ארגון שנקרא "החברה ללימודי טבעו של הילד". Society For The Study Of Child Nature, הארגון הציע לאימהות באזור ניו יורק חינוך הורים לאורך זמן (Aurbach, 1966; Croake and Glover, 1977).

מספר שנים מאוחר יותר, בתחילת שנות העשרים של המאה העשרים, קמו ברחבי ארה"ב קבוצות הורים נוספות שמטרתן הייתה למידת נושאים וסוגיות שעלו במחקרים חדשים בתחומים כמו: פסיכולוגיה והתפתחות הילד, פסיכיאטריה, חינוך, סוציולוגיה ועבודה סוציאלית (Aurbach, 1966). קבוצות הלמידה הללו התמקדו בידע מדעי עדכני על אודות טבע האדם ויחסים חברתיים הקשורים לגידול הילד. בשנות העשרים הראשונות של המאה העשרים הפכו

קבוצות אלה לתנועה גדולה שפעלה באותה מתכונת ברוב מערכות חינוך ההורים ברחבי ארצות הברית. (Aurbach, 1966).

התהוות קבוצות ההורים הטיפוליות באירופה

באותן שנים התפתחה באירופה מתכונת שונה של קבוצות הורים. בשונה מקבוצות הלמידה האמריקאיות, הקבוצות האירופאיות, היו בעלות דגש טיפולי. קבוצת ההורים הראשונה במתכונת האירופאית הוקמה בשנת 1921 בווינה על ידי הפסיכיאטר אלפרד אדלר, שהיה תלמידו של פרויד וקולגה שלו. הקבוצה הוקמה במרכז הייעוץ וטיפול להורים ולילדים שהקים אדלר (Child Guidance Clinics).

במרכז הייעוץ פתח אדלר קבוצות טיפול להורים במתכונת של קבוצות טיפול אחרות שהתנהלו בווינה באותה תקופה. היו אלה קבוצות שנועדו לפציינטיים בעלי מחלות פיזיות ונפשיות כמו שחפת ודיכאון (Dreikurs, 1969). בדומה לקבוצות אלה גם קבוצות הטיפול להורים הונחו על ידי מטפלים מקצועיים - רופאים שעברו הכשרה אצל אדלר ותפקדו כפסיכולוגים וכמחנכים (Ansbacher and Ansbacher 1964, p.393). בכל מפגש עלתה משפחה מתנדבת, וההורים הציגו בפני הקבוצה את הבעיות הנוגעות לגידול ילדיהם. היועץ הציע את פרשנותו ועצותיו, ומדי פעם הזמין את שאר חברי הקבוצה להציג את דעותיהם ולהציע פרשנות לדברים ששמעו. המטרה המרכזית של המפגשים הייתה לעזור למשפחה המתנדבת לפתור את בעיותיה, וכן לעזור לכל משתתף/צופה להגיע לתובנות חדשות אודות מטרותיו ופעולותיו הנוגעות ליחסים עם ילדיו (Dreikurs, 1969; Ansbacher and Ansbacher, 1964. P.394).

מרכז הייעוץ של אדלר היה בעל השפעה רבה בווינה. עד 1932, לפני עליית היטלר לשלטון, היו פזורים באזור וינה מעל 30 מרכזים כאלה שהיו בקשר עם מערכת בתי הספר בעיר והיוו מרכזי למידה חשובים למורים, למחנכים ולפסיכולוגים. מרכזים אלה היו בקשר עם מערכת בתי הספר בווינה והיוו מרכזי למידה חשובים למורים, למחנכים ולפסיכולוגים.² מומחים מכל רחבי אירופה שעסקו בתחום (Ansbacher and Ansbacher, 1964, p.201, 393) גידול וחינוך ילדים באו לצפות בקבוצות וללמוד את השיטה הייחודית של הטיפול המשפחתי בקבוצה (אברמסון, 1993).

התפשטות קבוצות טיפול ותמיכה להורים בארה"ב

במהלך שנות ה-30 התחילו לפעול בארה"ב ל קבוצות הטיפול להורים בפורמאט האירופי. אדלר עצמו התחיל להרצות בארה"ב בשנת 1925. בשנת 1935, לאחר עליית הנאצים לשלטון וסגירת מרכזיו בווינה, הוא עבר להתגורר בארה"ב. אדלר הקים את הקליניקה הפרטית שלו בניו יורק, ושימש כפרופסור לפסיכולוגיה רפואית בקולג' לרפואה של לונג איילנד. במקביל הוא הפיץ את התיאוריה שלו בהרצאות שנשא במדינות אירופה.

אדלר נפטר ב-1937 בעת סיור הרצאות באברדין שבסקוטלנד, אולם תלמידיו, שהיו גם לקולגות שלו במרכזי הייעוץ בגרמניה, עברו לאחר מלחמת העולם השנייה לארה"ב, והקימו מרכזי יעוץ אדלריאנים גדולים בניו יורק, בשיקגו ובלוס אנג'לס, וכן המשיכו לפרסם את כתב העת

שייסד Individual Journal of Psychology

ב- 1954 קמה באירופה אגודה אדלריאנית בינלאומית. באותו זמן הגיע לשיקגו רודולף דרייקורס, אחד הקולגות הידועים של אדלר, ועזר להקים שם את המרכז האדלריאני "The Adler School of Professional Psychology". הוא המשיך את פועלו של אדלר, הרצה ופרסם את עיקרי התיאוריה האדלריאנית בספרים ובכתבי עת מקצועיים. במאמריו הדגיש דרייקורס את הרוח הדמוקרטית - ליברלית האמריקאית המאפיינת את קבוצות הטיפול ההוריות, ובכך עזר להפיץ את הפורמאט של קבוצות ההורים הטיפוליות בארה"ב.

במאמריו טוען דרייקורס שפורמאט זה של קבוצות יכול לתרום לרווחת הפרט ולקדם את הקהילה. הוא הדגיש את הערך של שוויון בין חברי הקבוצה, וטען שקבוצות הפועלות על פי הפורמאט האדלריאני יעילות יותר מאשר תראפיה פרטנית. בקבוצות אלה, טען דרייקורס, המשתתפים יכולים להגיע לתובנות רבות בהיותם חשופים לחוויות של חברי הקבוצה שהתמודדו עם בעיות דומות לשלהם. בנוסף, הוא טען כי הדרך בה מתנהלות הקבוצות הללו יוצרת יחסים של תמיכה, עזרה הדדית, אמפתיה ושיתוף פעולה, וכך נוצרת סולידאריות שמספקת למשתתפים הנאה וביטחון אישי גבוהים יותר מאשר בשיטות הדרכה וטיפול אחרות:

It is this atmosphere of equality which characterizes a therapy group and which exerts one of the most effective therapeutic influences on each one of its members....

Counseling and psychotherapy lead the patient to a sounder approach to social living, enable him to cooperate, and provide him with more [self] satisfaction and security than he previously had considered necessary. (Dreikurs, 1969:47)

בעקבות רציונאל זה החלו לשגשג בארה"ב בשנות ה-40 וה-50 קבוצות הורים האדלריאניות, שהקנו להורים ידע תיאורטי על אודות העקרונות החינוכיים של הפסיכולוגיה האדלריאנית, וכן פרקטיקות חינוכיות ומיומנויות תקשורתיות לשיפור היחסים בין הורים וילדים. קבוצות אלו היו מבוססות על הרעיון שיש צורך בהנחיה של מנחה בעל רקע פסיכולוגי-חינוכי, ותמכו בתפיסה שהורות יעילה משלבת הבנה של צרכי הילד בכל שלב של התפתחותו, ושל צרכי ההורה, רגשותיו וציפיותיו. בנוסף תמכו הקבוצות הללו ברעיון חדשני - השימוש במשחק תפקידים.

במשחק תפקידים משחקים חברי הקבוצה את היחסים הבעייתיים בין ההורה והילד, ולאחר מכן דנים בפרקטיקות וברעיונות המוצעים על ידי המנחה ובוחנים כיצד הם מתייחסים לחיי המשתתפים ולתפיסות החינוכיות שלהם המנחים ראו בטכניקה זו אמצעי אפקטיבי ליישום התיאוריות והפרקטיקות הנלמדות ולעידוד חשיבה על פתרונות לבעיות שהועלו על ידי ההורים (Aurbach 1966).

פורמאט זה של קבוצת הדרכה להורים, שמבוסס על הנחייה מקצועית ומשלב בתוכו רכיבים קבוצתיים תראפויטיים³ החל להתפשט בארה"ב בשנות ה-60 וה-70. זאת משום שמטרת הקבוצות האדלריאניות תאמה היטב את מטרות מערכת חינוך ההורים בארה"ב - לעזור להורים להתמודד עם קשייהם ההוריים בחברה הדמוקרטית המודרנית, ולספק להם תחליף מודרני לתמיכת המשפחה המורחבת ולקהילה המסורתית ממנה נפרדו (Aurbach, 1966; Brim, 1965). בתקופה המודרנית הלכו והתרופפו קשרי ההורים עם משפחתם המורחבת, וכך גם השתייכותם לקהילה המסורתית שלהם. הורים נתפסו על ידי מערכת חינוך ההורים כהרבה יותר פגיעים

ומבולבלים בגלל לחצים סותרים ובגלל אי וודאות על רקע תרבותי וערכי. למשל, הורים היו חשופים לתפיסה של שוויון חברתי וחופש אישי שסתרה את הרעיונות המסורתיים שלהם לגבי שליטה הורית. הם גם היו חשופים יותר, באמצעות המדיה, למסורות חינוך חדשות שסתרו, לעתים, את המסורת עליהם גדלו בשל מוצאם האתני והחברתי (Aurbach, 1966 Brim, 1965).

המערכת האמריקאית של חינוך ההורים ראתה בקבוצות ההורים אמצעי טוב לעזור לאלה מההורים שלא הייתה להם תמיכה משפחתית וקהילתית. הקבוצות סיפקו להם הקשר חברתי שבו יכלו לשתף זה את זה בידע שלהם, לדבר על קשייהם ההוריים, וללמוד ידע חדש ממנחה מיומן. בכיתות אלה יכלו ההורים לנתח את הידע החדש שלמדו, ולבחון יחד כיצד הוא מתקשר לחוויותיהם האישיות, לתפיסותיהם ולסגנון ההורות האישי שלהם. התהליך המיוחד שהתרחש בקבוצות ההורים אפשר להורים לחוש קשורים יותר לקהילה והעצים אותם כמנהיגי משפחה דמוקרטית שאחראים לבריאות ילדיהם ולהתפתחותם האישית (Aurbach, 1966).

פורמאט זה של קבוצות הורים התפשט בארה"ב גם בזכות התנועה החדשה שהחלה לצמוח שם בשנות ה-60 וה-70 – תנועה של קבוצות "העזרה העצמית" (self help movement) הידועה גם בשם "קבוצות תמיכה" (support groups movement). במהלך שני עשורים אלו החלו לקום מאות קבוצות של לימוד עצמי ושל עזרה עצמית, כמו קבוצות "12 הצעדים" וקבוצות גמילה למיניהן. הקבוצות הללו, שחלקן התנהלו בהנחיית מנחה מקצועי וחלקן התנהלו ללא הנחיה חיצונית מקצועית, החלו למשוך מאות אלפי אמריקאים (Wuthnow, 1994; יאלום, 2006: 507).⁴ הידע שעליו נשענו הקבוצות היה ידע חדשני מתחום הפסיכולוגיה, מתחום החינוך הפרוגרסיבי ומתחום המחקר של קבוצות קטנות (Wuthnow, 1994). קבוצות התמיכה הללו, בדומה לקבוצות ההורים האדלריאניות, דגלו במטרות הומאניסטיות. הן שאפו להפוך את הפרטים לאזרחים מעורבים, לעודד צמיחה והגשמה עצמית ולחזק את זיקת הפרט לקהילתו (Wuthnow, 1994). מאז שנות ה-60 וה-70 השתלבו קבוצות ההורים בתנועה של קבוצות התמיכה/העזרה העצמית, והצורה המבנית ההיברידית של קבוצה, המשלבת ידע חינוכי ורכיבים טיפוליים, הפכה לפורמאט הרווח ביותר בהדרכת ההורים בארה"ב.

התהוות קבוצות הלימוד להורים בישראל

קבוצות ההורים בישראל החלו לצמוח במהלך שנות ה-50. בדומה לקבוצות ההורים הראשונות בארה"ב, קבוצות ההדרכה להורים החלו כמסגרת חינוכית שהקנתה ידע אקדמי ותרבותי על גידול ילדים. אולם בשונה מהקבוצות הראשונות בארה"ב שצמחו מיוזמה פרטית של אימהות המעמד הבינוני, ונוהלו באופן אוטונומי ללא מנחה חיצוני מקצועי, הקבוצות בישראל היו פרי יוזמה וניהול של משרד החינוך (כהן, 2000).

"הדרכת ההורים" החלה במהלך שנות ה-50 בימיה הראשונים של המדינה. באותם ימים הגיעו לארץ עולים רבים מכל רחבי העולם. משרד החינוך נרתם למשימה של שילוב העולים בחברה הוותיקה וקירובם לתרבות הישראלית החדשה. מורים מתנדבים נשלחו למעברות כדי ללמד את האמהות העולות עברית. תוך כדי לימוד העברית, הכניסו המורים גם את נושא גידול הילדים בחברה ובתרבות הישראלית החדשה (כהן, 2000).

במהלך שנות ה-60, בהשפעת המודל ההיברידי של קבוצות הורים שרווח בארה"ב, חל שינוי גם בישראל. לקבוצות הלמידה להורים התווסף הרכיב התיארוטי, ששינה את אופי הקבוצות ואת דרכי עבודתן. לא עוד למידה של ידע תיאורטי ומיומנויות תקשורת בינאישית בלבד, אלא הנחייה של מנחה מקצועי שמאפשר להורים לדבר על קשיים ובעיות בגידול הילדים, ומעודד אותם לקיים התבוננות פנימית לצורך העמקת המודעות העצמית.

העבודה בפורמאט זה הופצה בישראל על ידי רודולף דרייקורס, תלמידו של אדלר, ששני עשורים קודם לכן העביר את הרעיון מוינה לארה"ב. דרייקורס, שמטרתו הייתה להפיץ את התיאוריה האדלריאנית ואת המודל להנחיית הורים לאנשי מקצוע ברחבי העולם, החל לבקר בישראל באופן קבוע מאז שנת 1959. הוא הכשיר בתל-אביב קבוצה של אנשי מקצוע (עובדים סוציאליים, מחנכים ופסיכולוגים), ועודד אותם להקים מרכז להנחיית הורים על פי העקרונות האדלריאניים. ב-1963, לאחר מספר שנות הכשרה, ייסדה קבוצה זו את "מכון אדלר" בתל-אביב. בראש המכון עמד אחי יותם, שהיה עובד סוציאלי בהכשרתו, ולמד אצל דרייקורס בארה"ב. מכון אדלר זכה אז לתמיכה כלכלית של עיריית תל-אביב. (אברמסון, 1993; כהן, 2000).

מכון אדלר היה המכון הראשון להנחיית הורים בישראל. קבוצות ההורים במכון התנהלו בפורמאט שבו התנהלו הקבוצות בארה"ב. פעם בשבוע נפגשה קבוצה גדולה של הורים עם מנחה שהוכשר על ידי מכון אדלר. המנחה הזמין משפחה מתנדבת (הורים וילדים) להציג את בעיותיה היומיומיות בפני המשתתפים, לאחר מכן חולקה הקבוצה לקבוצות דיון קטנות של 10-15 הורים. בקבוצות אלה הוזמנו המשתתפים לבטא את דעותיהם ואת פרשנויותיהם למקרה שהוצג במליאה. הם גם למדו רעיונות תיאורטיים ופרקטיקות חדשות, ודנו עם חברי הקבוצה שלהם בקשייהם האישיים עם ילדיהם (אברמסון, 1993).

המטרה העיקרית של המפגשים הללו, בדומה לקבוצות האדלריאניות בארה"ב, הייתה לעזור למשתתפים להגיע לתובנות חדשות לגבי מטרותיהם ולגבי התנהגותם עם ילדיהם. המנחים הציגו את התפיסות והפרקטיקות החדשות שהנחילו, ככלי שיכול לעזור להורים לפתח יחסים של כבוד ושיתוף פעולה עם ילדיהם. זאת כדי לחנך ולהכשיר את הילדים לתפקד בבגרותם כאזרחים דמוקרטיים מועילים (אברמסון, 1993).

הפורמט המשולב של קבוצת לימוד וטיפול / תמיכה להורים התחיל להתפשט בארץ במהלך שנות ה-70 וה-80, בסיוע "המדור להדרכת הורים" באגף לחינוך מבוגרים של משרד החינוך. המדור החדש יזם ועודד הקמת קבוצות הורים רבות ברחבי הארץ. מטרתו הייתה (בדומה למטרותיה של מערכת חינוך ההורים בארה"ב) לעזור בצמצום פערים חברתיים וביצירת חברה צודקת, שוויונית ודמוקרטית יותר. מטרה זו אמורה הייתה להיות מושגת על ידי חינוך הפרטים, העצמתם ושיפור רווחתם האישית (גרבלסקי, 2000; כהן, 2000).

הקבוצות הראשונות שהקימה המחלקה בשנות ה-70 יועדו (כפי שהיה מאז שנות ה-50) להורים עולים ולאוכלוסיות מעוטות יכולת (וולשטיין, 1993; כהן, 1982). חלק מהמנחים היו אנשי מקצוע (פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, מורים), וחלקם היו מנחים לא מקצועיים, שעברו השתלמות קצרה בנושאים הרלוונטיים. מטרת המנחים הייתה לשפר את כישורי ההורים כמתווכי למידה לילדיהם. לשם כך הם הקנו להורים ידע בנושאים הקשורים לתהליכי ההתפתחות של ילדים, והגבירו את מודעותם לבעיות חינוך הילדים בבית ומחוצה לו (כהן, 2000).

במהלך שנות ה-80 חלו שינויים הן באוכלוסיות ההורים המשתתפים והן בתכנים ובנושאי הלימוד. בשנים אלה הצטרפו לקבוצות גם הורים ילידי הארץ מן המעמד הבינוני, (וינברג, 1994), והפורמט המשולב של קבוצות לימוד-תמיכה הפך למבנה הרווח של קבוצות הורים במערכת חינוך ההורים בישראל. המדור להדרכת הורים התרחב בינתיים והפך ל"מחלקה להורים משפחה וקהילה". המחלקה קבלה על עצמה את הסדרת לימודי ההכשרה של מנחי הורים ואת הסמכת המנחים שהוכשרו בתוכניות ההכשרה השונות ברחבי הארץ על פי מתווה אחיד שנכתב ב-1985⁵ (וולשטיין 1993; כהן, 2000, פיאלקוף, 2001). מודל ההכשרה של מכון אדלר, שפעל מזה שלושה עשורים, היווה דוגמה למתווה זה.

תהליך ההכשרה של מנחי הקבוצות בכל התוכניות, הקנה, בדומה לתהליך הכשרת המנחים במכון אדלר, כלים להנחיה בפורמאט המשולב של קבוצות לימוד ותמיכה להורים^{6, 7}. על פי פורמאט זה הוחלט שתחום הנחיית ההורים יקנה שלושה סוגים של ידע (כהן, 1997):

1. ידע אקדמי בנושאים פסיכולוגיים, סוציולוגיים וחינוכיים בתחום המשפחה וגידול הילד.

2. מיומנויות וכישורים בינאישיים ותקשורתיים.

3. מודעות אישית והכרה עצמית שיסייעו לפיתוח זהות אישית ותפקידית של ההורה.

הסיבה לכך שהפורמאט ההיברידי להנחיית קבוצות התקבל ואומץ על ידי המחלקה להורים משפחה וקהילה, כמו על ידי מערכות חינוך הורים בארצות הברית, מקורו בהכרה שכמו חברה אנושית דמוקרטית, כך גם הפורמאט של לימוד ותמיכה בקבוצת ההורים, מספק מענה לצרכים אנושיים בסיסיים של המשתתפים, מאפשר להם להגיע להחלטות משמעותיות בחייהם ומזמן להם אפשרות להשפיע ולהיות מושפעים מאחרים.

כפי שכתבה כהן באחד מפרסומי המחלקה:

המסגרת הנפוצה והשימושית ביותר, שבה מופעלת כיום הנחיית הורים, היא הקבוצה...קבוצות ההורים הן קבוצות תמיכה ודין שהמכנה המשותף שלהן הוא שחברי הקבוצה מתאגדים סביב נושא או בעיה משמעותיים עבורם, והם מנסים ללמוד מאיש מקצוע וזה מזה גישות ושיטות טובות לתפקוד ולהתמודדות. קבוצה מאופיינת בקשרים וביחסי גומלין הנוצרים בין חבריה.... מאפיינים אלו יוצרים מציאות קבוצתית המספקת לחברי הקבוצה מענה לצרכים אנושיים בסיסיים: לצורך בשייכות, לצורך בשליטה ובהשפעה ולצורך בקבלה (שוץ, 1955)...הקבוצה מאפשרת להורה לצאת מבדידותו, ומאפשרת לו גם להשפיע על הורים אחרים וגם להיות מושפע על ידם...המאפיין המשותף [של ההורים] מעניק תחושת קבלה, נותן אומץ ומספק תמיכה. לוין (1951) גילה ששינוי עמדות ושינוי אמונות של אנשים פשוט להפעלה ויצוב יותר אם הוא נעשה בסיטואציות חברתיות ובאופן שבו האדם פעיל ומשתתף בעצמו בהסקת מסקנות... היא [הקבוצה] מספקת הזדמנות לחבריה להיווכח שבעייתם אינה ייחודית, וניתנת להם אפשרות לנסות התנהגויות חדשות בסביבה מגינה. אווירט אמן ותמיכה רגשית הנוצרת בעקבות הלכידות הקבוצתית מאשרת גם התבוננות עצמית והערכה מחודשת של מטרות ערכים והתנהגויות. (כהן, 2010: 168).

במהלך שנות ה-90 גדל מספר הקבוצות ובשנת 2000 היו כ- 2000 קבוצות הורים ברחבי ישראל (כהן, 2000). גם כיום רוב הפעילות של הנחיית ההורים בארץ מתקיימת בקבוצות ובשיטת הנחיה קבוצתית, והפורמאט הרווח הוא של קבוצת למידה-תמיכה. כפי שמתארת כהן:

הנחיית ההורים, הפועלת בארץ זה שלושה עשורים, מבוצעת רובה ככולה בקבוצה ובשיטת ההנחיה הקבוצתית. הנחיית הורים היא פעילות חינוכית-ייעוצית שמטרתה לסייע להורים במילוי המשימות ההוריות: גידול וחינוך ילדים. הנחיית הורים מאפשרת, על פי הנחתה, פיתוח הורות מיטיבה התורמת לאיכות חיים להורים ולילדים, באמצעות הקניית ידע, פיתוח מיומנויות תפקודיות והרחבת המודעות האישית. (כהן, 2010)

סיכום ומסקנות

המאמר תיאר כיצד השפיע תהליך הגלובליזציה של ידע המומחים על התהוותן וצמיחתן של קבוצות ההורים בישראל ובארה"ב. המאמר הראה כיצד ידע המומחים שהגיע מאירופה, הופץ במערכות החינוך להורים בארה"ב ובישראל, ויצר לאורך השנים אחידות מבנית של קבוצות ההורים בשתי הארצות.

חינוך ההורים החל לצמוח בארה"ב ובישראל (על אף הבדלי השנים, המקור היוזם וקהל היעד), במסגרת המבנית של קבוצות הלימוד להורים. בקבוצות אלה הונחל להורים ידע אקדמי ותיאורטי שהתמקד בחינוך ובהתפתחות הילד, והתייחס להורה כמתווך למידה עבור הילד.

במהלך שנות ה-20 צמח בווינה שבאירופה פורמאט שונה של קבוצות הדרכה להורים שהוא טיפולי. פורמאט זה כלל הנחייה של איש מקצוע שעבר הכשרה פסיכולוגית וחינוכית, והתמקד בהתמודדות עם הקשיים והבעיות אותם חווים ההורים בעת גידול ילדיהם בעידן המודרני. את הפורמאט הזה יצר הפסיכיאטר אלפרד אדלר, והוא היה גם זה שהעביר אותו במהלך שנות ה-30 לקבוצות ההדרכה להורים בארה"ב. רודולף דרייקורס, קולגה ותלמיד של אדלר, המשיך בהפצת הפורמאט בארה"ב לאחר פטירתו של אדלר, ובמהלך שנות ה-60 הביא אותו גם לישראל.

הסיבה המרכזית שבגללה התקבל פורמאט תיראפויטי זה בשתי הארצות הייתה תפיסת העולם הדמוקרטית שליוותה את המודל האדלריאני. אדלר וגם דרייקורס שהפיצו את הפורמאט, ראו בקבוצות ההורים את הכלי היעיל ביותר להנחלת יחסים דמוקרטיים במשפחה ובחברה בעידן המודרני. רציונאל זה תאם את העקרונות הדמוקרטיים של ממשלות ארה"ב וישראל, ולכן הן השתמשו בקבוצות אלה לחינוך דמוקרטי בקרב אזרחיהן.

כך נוצר המצב שבעשורים האחרונים מסגרת הנחיית ההורים הנפוצה ביותר בשתי הארצות היא קבוצות הורים בפורמאט המשולב של "לימוד ותמיכה". פורמאט המשלב לימוד של ידע חינוכי ורכיבים של טיפול קבוצתי, שכוללים דיבור על התמודדות עם קשיים ובעיות בגידול ילדים. זאת על מנת להגביר את המודעות העצמית של ההורים ולשפר את תפקודם.

הערות

1. באנגלית המונחים המקובלים לקבוצות אלה הם: Parent Discussion Groups או Parenting Class.
2. אדלר ציין שמעל 600 מורים וינאים (רוב המורים באזור וינה) השתלמו במרכזים אלה (Ansbacher, 1964:393 & Ansbacher).
3. ארוין יאלום בספרו "טיפול קבוצתי-תיאוריה ומעשה" (2006) מציין אחד עשר גורמים תיראפויטיים האופייניים לקבוצת טיפול. רבים מהגורמים הללו מתקיימים גם בצורה מבנית זו של קבוצות ההדרכה להורים. הגורמים המתקיימים בקבוצת הדרכת ההורים הם **הקניית מידע** (המשתתפים מקבלים ידע דידקטי, עצות והצעות על מצב החיים עימו הם מתמודדים), **אלטרואיזם** (המשתתפים תומכים ועוזרים זה לזה בהתמודדות עם הקושי הקיומי המשותף אותו חווים המשתתפים), **לכידות קבוצתית** (המשתתפים חשים תחושת השתייכות לקבוצת אנשים שמבינה ומקבלת אותם), **אוניברסאליות** (המשתתפים מרגישים שאינם היחידים שמתמודדים מול קושי קיומי מסוים) **חיקוי** (המשתתפים לומדים מתוך הזדהות עם המנחה ועם שאר המשתתפים לחקות את ההתנהגויות ואת דרכי ההתמודדות המוצלחות שלהם), **למידה בינאישית** (המשתתפים לומדים על עצמם מתוך האינטראקציה ומשפרים את כשריהם הבינאישיים), **זיכוכ רגשי** (המשתתפים לומדים על רגשותיהם. הם יכולים לחשוף דאגות ורגשות שליליים, ולבטא רגשות חיוביים ושליליים כלפי המנחה וכלפי חברי הקבוצה) **הכרה בגורמים קיומיים** (המשתתפים לומדים להכיר בעובדות חיים קיומיות כמו החיפוש אחר משמעות, בחירה ואחריות אישית). **הפחת תקווה** (המשתתפים המתמודדים עם קושי קיומי מקבלים תמיכה מחבריהם, ומאמינים שיחול שיפור במצבם).
4. יאלום מגדיר את קבוצות התמיכה כ"קבוצות טיפוליות לנוורמאליים" (2006: 516). הוא מסביר שקבוצות אלה, על אף שאינן קבוצות טיפול רשמיות, הן מתקיימות בתחום הביניים המטושטש שבין צמיחה אישית, תמיכה, חינוך ותרפיה. יאלום מסביר שהיעד של קבוצות אלה, בדומה לקבוצות טיפול, הוא שינוי או צמיחה אישית (הכרתית, התנהגותית ורגשית). ההבדל המרכזי, לטענתו, בין קבוצות התמיכה והטיפול הוא, שבקבוצות התמיכה, בניגוד לקבוצות הטיפול, היחסים הבינאישיים והדינאמיקה הקבוצתית אינם במוקד. הם חשובים ומגבירים אווירה טובה, אך העיסוק של הקבוצה אינו מתמקד בהם.
5. במהלך שנות ה-80 קמו בעידודה של המחלקה תוכניות אחדות להכשרת מנחי הורים ברחבי הארץ. כיום פועלות בארץ 25 תוכניות הכשרה למנחי הורים.
6. פורמאט זה הציב דילמה לאנשי משרד החינוך בגלל הקושי ליצור חיץ ברור בין חינוך הורים ובין טיפול משפחתי. הדילמה לגבי פורמאט כלאיים זה התבטאה היטב בדיון שהתנהל לגבי ההכשרה של המנחה, כפי שתיארו ולר וכהן:
ההנחיה כמקצוע ייחודי מתמקמת במרחב שבין ההוראה והפסיכותרפיה. המנחה, בדומה לפסיכולוג ולמורה, מביא עימו אל המקצוע את אישיותו את ערכיו ואת מחויבותו המקצועית. ההעשרה ההעצמה והמניעה בנוסף להקניית ידע, הן הפונקציות של ההנחיה.

פונקציות אלה ניזונות מיסודות של חינוך(הוראה) ומיסודות של טיפול (פסיכותרפיה) ומזינות את שתיהן. (ולר, 2001, 5).

האתגר בהנחיית הורים הוא להכיל בו בעת הן את העומק ואת המגבלות והגבולות השומרים על המשתתפים והמנחים גם יחד. האבחנה בין חינוך לטיפול אינה מסייעת בהשגת אתגר זה, משום שאבחנה זו מחייבת חלוקה בין קוגניציה לאמוציה- כאשר חינוך עוסק בקוגניציה וטיפול עוסק באמוציה. גישת הרצף של חינוך וטיפול מאפשרת התייחסות הן לקוגניציה והן לאמוציה. האבחנה היא במידת העוצמה (intensity) בעבודה עם משפחות. (כהן, 2000, 141).

7. דוהרטי (Doherty 1995), התייחס גם הוא לרכיב העוצמה, כשניסה לאפיין את ההבדל בין חינוך הורים וטיפול קבוצתי. לטענתו, בין חינוך הורים ותרפיה משפחתית אין אבחנה דיכוטומית, אלא יש רצף המשכי, כיוון שבשניהם יש רכיבים תיראפויטים. יחד עם זאת ניתן להבחין בין שני התחומים לפי המושגים "עומק" ו"אינטנסיביות". טיפול משפחתי נתפס עמוק ואינטנסיבי יותר מהנחיית הורים. בטיפול המשתתף חושף עצמו באופן אינטנסיבי יותר. בנוסף מחנך הורים, בהבדל ממטפל, אינו מוכשר לעסוק בנושאים אישיים עמוקים, ועלול לחוש שלא בנוח כשנושאים אלה עולים.

- אברמסון, ז., 1993, 'הדרכת הורים במכון אדלר', גדיש-ביטאון לחינוך מבוגרים. א': 93-113.
- גרבלסקי, א., 2000, 'השכלת עם לסגירת פערים בחברה', בתוך ישראל, א., (עורך) ללמוד ולבנות אומה: חינוך מבוגרים ביוכל הראשון של מדינת ישראל- מבט ביקורתי, (עמ' 69-76). ירושלים: הוצ' ההתאגדות לחינוך מבוגרים בישראל.
- וינברג, א., 1994, חינוך מבוגרים בדור המדינה. ירושלים: משרד החינוך האגף לחינוך מבוגרים.
- וולשטיין, א., 1993 'הכשרת מנחים לקבוצות הורים', גדיש-ביטאון לחינוך מבוגרים. א': 109-113.
- ולר, ר., 2001, 'ההנחיה כמקצוע - וקוד אתי כמרכיב מרכזי בה'. מנחה למנחה: ביטאון מקצועי למנחה הורים ומשפחה, 9.
- יאלום, א., 2006, טיפול הקבוצתי - תיאוריה ומעשה. אור יהודה: הוצאות מאגנס וכנרת.
- כהן, א., 1982, 'אבחון קשיים בתפקיד ההורי ותכנון התערבויות מתאימות' בתוך א., כהן (עורכת) אושיות: ביטאון למחנכים בגיל הרך, 4: 20-38.
- כהן ר., 1997, 'משפחה לעניין חינוך מבוגרים-תיאוריה ומעשה', בתוך ר., ולר ור., כהן (עורכות) משפחה ודעת- מבט עכשווי על המשפחה, (עמ' 18-3). ירושלים: משרד החינוך האגף לחינוך מבוגרים.
- 2,000, 'הנחיית הורים ומשפחה: מגיבוש למימוש', בתוך ישראל, א., (עורך) ללמוד ולבנות אומה: חינוך מבוגרים ביוכל הראשון של מדינת ישראל- מבט ביקורתי, (עמ' 146-130). ירושלים: הוצ' ההתאגדות לחינוך מבוגרים בישראל.
- 2010, 'היש צורך בחלופה לקבוצה בהנחיית הורים?' נדלה ב- 20.12.2011 מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/HorimMishpacha/yeda/HayeshTsorechBEhalufaLekvutsaBehanhayatHorim.htm>
- פיאלקוף, מ., 2001, 'קידום מקצוע הנחיית הורים ומשפחה באמצעות פיתוח ההכשרה והגברת האוטונומיה', מנחה למנחה 9.
- Ansbacher, H., & Ansbacher, R., 1964, *The Individual Psychology of Alfred Adler*. New York: Harper & Row.
- Appadurai, A., 1990, "Disjuncture and Difference in the Global Culture Economy." In *Theory, Culture & Society* 7: pp. 295-310.
- Aurbach, A. 1968, *Parents Learn Through Discussion: Principles and Practices in Parent Education Groups*. New York: Wiley.

- Benavot, A. and Riddle, P., 1988, "The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues." In *Sociology of Education* 62 (July): pp. 191-207.
- Boli, J. and Ramirez, F., 1988, "World Culture and the Institutional Development of Mass Education." In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. J. Richardson. (pp. 341-359) New York: Greenwood Press.
- Boli, J. and Thomas, G. M., 1997, "World Culture in the World Polity: A Century of International Non-Governmental Organization." In *American Sociological Review* 62 (April): pp. 171-190.
- Coleman, J., Katz, E. and Menzel, H. 1966, *Medical Innovation*. New York: Bobbs-Merrill.
- Bradley, K. and Ramirez, F., 1996, "World Polity Promotion of Gender Parity: Women's Share of Higher Education 1965-85." In *Research in Sociology of Education and Socialization* 11: pp. 63-91.
- Brim, O.G. 1965. *Education for Child Rearing*. New York: Russell Sage Foundation.
- Collier, D. and Messick, R., 1975, "Prerequisites versus Diffusion: Testing Alternative Explanations of Social Security Adoption." In *American Political Science Review* 69: pp. 1299-1315.
- Croake, J. and Glover, K., 1977, "A History and Evaluation of Parent Education." In *Family Coordinator* 26, no. 2: pp. 151-157.
- Dreikurs, R., 1969, "Early Experiments with Group Psychotherapy: A Historical Review." In *Group Therapy Today: Styles, Methods, and Techniques*, ed. H. M. Ruitenbeek. (pp. 18-27) New York: Atherton Press.
- Doherty, W. J., 1995, Boundaries between parent and family education and Family Therapy. *Family Relations*, 44, 353-358.
- Featherstone, M. 1990, "Global Culture: An Introduction." In *Theory, Culture and Society* 7: pp. 1-14.
- Featherstone, M. and Lash S. 1995, "Globalization Modernity and Spatialization of Social Theory: An Introduction." In *Global Modernities*, eds. M. Featherstone, S. Lash, and R. Robertson. (pp. 1-24) London: Sage Publications.
- Fiala, R. and Gordon-Lanford, A., 1987, "Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970." In *Comparative Education Review* 31, no. 3: pp. 315-32.

- Fine, J. M., 1980, "The Parent Education Movement: An Introduction." In *Handbook on Parent Education*, ed. J. M. Fine. (pp. 3-26) New York: Academic Press.
- (ed.). 1989, *The Second Handbook on Parent Education: Contemporary Perspectives*. New York: Academic Press.
- Frank, D. J., Hironaka, A., Meyer, J. W., Schofer, E. and Tuma, N. B., 1999, "The Rationalization and Organization of Nature in World Culture." In *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875*, eds. Boli and Thomas. (pp. 81-99) Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. 1990, *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University.
- 1991, *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- 1994, "Living in Post Traditional Society." In *Reflexive Modernization: Politics, Tradition, and Aesthetics in Modern Social Order*, eds. U. Beck, A. Giddens, and S. Lash. (pp. 54 -109) Cambridge: Polity Press.
- Held, D., 1995. *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*. Cambridge: Polity Press.
- (ed.). 2000, *A Globalizing World? Culture, Economies, Politics*. London: Routledge --
- Kamens, D., Meyer, J. W. and Benavot, A., 1996, "Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula." In *Comparative Education Review* 40, no. 2 (May): pp. 116-138.
- Lash, S. 1994 , "Reflexivity and its Doubles." In *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, eds. U. Beck, A. Giddens, and S. Lash. (pp. 110-173) Cambridge: Polity Press.
- Meredith, W. H., 1991, "The Schools for Parents in Guangdong Province." In *Journal of Comparative Family Studies* 22, no. 3: pp. 379-385.
- Meyer, W. J., 1985, "Explaining the Origin and Expansion of Mass Education." In *Comparative Education Review* 29: pp. 145-70.
- 2000, "Globalization: Sources and Effects on National States and Societies." In *International Sociology* 15, no. 2 (June): pp. 233-248.
- Meyer, W. J., Kamens, D. H. and Benavot, A. 1992a, *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: The Falmer Press.
- Meyer, W. J., Ramirez, F. and Soysal, Y., 1992b, "World Expansion of Mass Education, 1870-1980." In *Sociology of Education* 65: pp. 128-149.

- Meyer, W. J. and Rowan, B., 1978, "The Structure of Educational Organizations." In *Environments and Organizations*, eds. W. J. Meyer et al. (pp. 78-109) San Francisco: Jossey-Bass.
- Paugh, G., De'Ath, E., and Smith, C. 1994. *Confident Parents, Confident Children: Policy and Practice in Parent Education and Support*. London: National Children's Bureau.
- Renwick, M. 1993. *Parent Support: A Selective Annotated Bibliography*. Wellington, New Zealand: Department of Education, Early Childhood Development Unit.
- Robertson, R. 1992. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications.
- Schofer, E., 1999, "Science Associations in the International Sphere: 1875-1990." In *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875*, eds. J. Boli and G. M. Thomas. (pp. 249-266) Stanford: Stanford University Press.
- Strang, D. and Meyer, J., 1995, "Institutional Conditions for Diffusion." In *Theory and Society* 22: pp. 487-511.
- Skrypnek, B., 2002, "Parent Education in Canada: Yesterday, Today and Tomorrow." *Canadian Home Economics Journal* 51, no. 2: pp. 5-14.
- Sunley, R., 1955, "Early Nineteenth Century American Literature on Child's Learning." In *Childhood in Contemporary Cultures*, eds. M. Mead and M. Wolfenstein. (pp. 150-167) Chicago: University of Chicago Press.
- Wuthnow, R., 1994. *Sharing the Journey: Support Groups and America's New Quest for Community*. New York: The Free Press.