



משרד הרווחה
משרד החינוך
משרד הבריאות
משרד העלייה והקליטה
המשרד לביטחון פנים



ג'וינט ישראל אשלים | JOC
ידו בנשיקה התבוננת לזמן קצרים טעם פועלים במפגש סגור



מ'פאקט' ו'אחד' ל'התחלה טובה'

מבוסס על עבודת הסקירה שערכה תרצה מרגולין

היחידה לגיל הרך בג'וינט אשלים

נובמבר 2015

תוכן עניינים

5	הקדמה
6	חשיבות ההשקעה בגיל הרך
9	תכניות מערכתיות כאמצעי להתמודדות עם בעיות חברתיות מורכבות
10	ארבעת מרכיבי הליבה של תכניות מערכתיות
13	תכניות הדגל המערכתיות לגיל הרך בג'וינט ישראל אשלים
13	'פאקט' (Parents and Children Together)
16	'שותפות אחד' (Echad) לקידום הגיל הרך בחברה הערבית
19	'התחלה טובה' לקידום מיטבי של ילדים בגיל הרך בישראל
22	ניתוח משווה: 'פאקט', 'אחד' ו'התחלה טובה' בראי ארבעת מרכיבי הליבה
24	תפיסת עבודה אינטגרטיבית
26	גורם מרכזי מתכלל
27	תשתיות ארגוניות
29	תהליכי למידה ופיתוח ידע
31	דיון - מ'פאקט' ו'אחד' ל'התחלה טובה'
35	רשימה ביבליוגרפית

הקדמה

המסמך הזה, מ'פאקט' ו'אחד' ל'התחלה טובה', שופך אור על הרציונל לפיתוח תכניות מערכתיות לגיל הרך ומאפשר הצצה לתהליך הצמיחה של 'התחלה טובה' על רקע הניסיון שהצטבר ב'פאקט' וב'אחד'. 15 השנים המפרידות בין פיתוח 'פאקט' לבין פיתוח 'התחלה טובה' מצביעות על הניסיון הרב שנצבר בארץ בפיתוח תכניות בכלל ובפיתוח תכניות מערכתיות בפרט בהובלת ג'ינט-אשלים.

נוסף על כך, המסמך הנוכחי מתמקד בשתי תכניות דגל מערכתיות שפיתחו ב'אשלים' ושמטרתן להוביל לשינוי משמעותי בשדה החברתי ולאורך זמן בקרב אוכלוסיות היעד בגיל הרך הן ביישובים והן בכל הארץ:

'פאקט' - תכנית שפותחה למען אוכלוסיית יוצאי אתיופיה בישראל בתמיכה של פדרציות יהודיות מארצות הברית וקרנות פילנתרופיות נוספות;

'אחד' - תכנית שפותחה למען אוכלוסיית הילדים בגיל הרך ב-6 יישובים בחברה הערבית ביוזמתם של הפדרציה היהודית בסן פרנסיסקו ושל אשלים ובשיתוף עם ממשלת ישראל, השלטון המקומי וארגונים וולונטריים שונים.

בהינתן הניסיון הרב שנצבר בתהליכי הפיתוח של התכניות האלה, המסמך מפרט עליהן תוך כדי ניתוח משווה ביניהן כבסיס לפיתוח של 'התחלה טובה'. תוך כדי יודגש במסמך עד כמה חשוב להתמקד בגיל הרך ולהבין שכדי לקצור הצלחה בעתיד נדרשים שיתופי פעולה, מגוון מענים והסתכלות אינטגרטיבית כוללת, המשלבת בין הובלה מקומית, בניית שותפויות ותמיכה ממשלתית.

מתודולוגיית הקריאה המשווה בין 'פאקט', 'אחד' ו'התחלה טובה' מצביעה עד כמה יש ליחס חשיבות לתהליכי שינוי בחשיבה בהתנהלות הארגונית, בהיערכות בשטח ובלמידה וגילוי בשתי רמות מקבילות: ברמה המושגית (ידע, תפיסה ומודעות) וברמה ההתנהגותיות (פעולות אופרטיביות ממשיות). וזאת על מנת ליצור תהליך לפתרון ייחודי ומוקפד כפי שבא לידי ביטוי ב'התחלה טובה'.

1 'התחלה טובה' - תכנית שפותחה כחלק בלתי נפרד מ-360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון - בשיתוף פעולה של 5 משרדי ממשלה (רווחה, חינוך, בריאות, קליטה וביטחון פנים) ועמותת אשלים. מטרתיה הן לאתר ילדים בגיל הרך הנתונים במצבי סיכון ביישובים הנכללים באשכולות החברתיים והכלכליים הנמוכים ביותר, לקדם את הילדים האלה ולצמצם את שכיחותם של מצבי הסיכון ואת חומרתם.

חשיבות ההשקעה בגיל הרך

מרבית התכניות המערכתיות² שפותחו עבור הגיל הרך בנויות על תפיסה מקצועית שלפיה יש חשיבות רבה להשקעה בילדים בגיל הרך בשנות חייהם הראשונות. על התפיסה הזו נכתב רבות בספרות המקצועית: על הזכות של ילד להתחלה מיטבית, על העובדה שכדי לצאת ממעגל העוני ולבסס השתלבות עתידית בחברה חשוב להשקיע בילדים בגיל הרך בשנות חייהם הראשונות. נוסף על כך עולה מן הכתוב בספרות המקצועית כי השקעה בילדים בגיל הרך תורמת לפרט, למשפחה ולחברה הן מבחינה חברתית והן מבחינה כלכלית (בן דוד, 2013; סובלמן-רוזנטל, 2000; פסיג, 2000; שלומי ופלג, 2013; Burnett et al., 1999; Bijou, 1975).

ממצאים אמפיריים רבים עולה כי בתקופת הגיל הרך הילד מפתח בסיס למומנויות, לכישורים ולהישגים שירכוש בעתיד בתחומים הפיזי-מוטורי, הרגשי והקוגניטיבי, זאת בעיקר משום שהמוח בתקופה הזו נמצא בשיא גמישותו: הוא מתפתח ומתעצב בקצב מהיר ביותר ומסוגל לקלוט ולעבד מידע חיוני רב הדרוש להתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והפיזית כאחת (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005; Hackman, 2006). לצד אלה, נוכחותו של 'מבוגר משמעותי' חשובה מאוד לתהליכי ההתפתחות של הפרט בייחוד בגיל הרך, שכן בתקופת חיים זו הוא תלוי מאוד בהורים ובאנשי מקצוע המטפלים בו. מחקרים רבים מצביעים על כך שחסך באינטראקציה בין הילד, ההורים והמבוגרים המשמעותיים האחרים בסביבתו עלול לעכב את התפתחותו של הילד באופן משמעותי ולפגום ביכולות הלמידה שלו המשמשת אותו לפתרון בעיות, להסתגלות חברתית וליצירה (יהודה, 2000; סובלמן-רוזנטל, 2000; קליין, 2000).

לאור זאת, רבות מן התכניות המערכתיות לגיל הרך בוחרות לנתב את השפעתן בשלושה מעגלים מקבילים בהתאם למפורט להלן:

- ◆ **מעגל הילדים/הפעוטות** - לכל ילד וילדה מגיעה הזדמנות שווה להתפתחות מיטבית.
- ◆ **מעגל ההורים** - הורים, כבעלי התפקיד המשמעותי והמשפיע ביותר בעולמו של הילד,

2 תכניות מערכתיות המבקשות לחולל שינוי משמעותי בשדה החברתי ולאורך זמן ויוצאות מנקודת הנחה שהן מתערבות ופועלות בסביבה חברתית מורכבת וסבוכה. על כן התכניות האלה דוגלות בגישה כי לא די בהתערבות ממוקדת או בפעולה אחת כדי לחולל שינוי משמעותי ובר קיימה בקרב קהילה או אוכלוסיית היעד, אלא נדרשות פעולות מקצועיות רבות ושונות המתרחשות במקביל זו לזו בתיאום ובסנכרון מלאים ביניהן (לויין-רוזאליס, 2010; שפירו וגורדווייסקי, 2010; Alterman et al, 1984; Rog, 2010; Wilson-Grau & Britt, 2010).

3 מנקודת מבט של כדאיות כלכלית - על כל דולר שמשקיעים בגיל הרך החברה חוסכת 7 דולר של הוצאות בגילים מאוחרים יותר ממנו. זאת בעיקר בשל הצורך להתמודד עם תופעות מסכנות רבות - כגון נשירה מבית הספר, פשיעה, התמכרויות וכדומה (World Bank Report, 2007).

4 ממצא זה משמעותי וחשוב עבור אלה העובדים עם אוכלוסיות מוחלשות וילדים בגיל הרך הנתונים במצבי סיכון.

זקוקים לתמיכה ולכלים אשר יקלו עליהם בהתמודדות היומיומית ברגעי משבר.

◆ **מעגל אנשי המקצוע** - הנדרשים לגלות אמפטיה ורגישות תרבותית בסביבת עבודה מורכבת מבחינה מקצועית זקוקים לתמיכה ולכלים אשר יאפשרו להם עבודה מיטבית (ארידן ומרגולין, 2013; שלומי ופלאג, 2013).

מבין התכניות המערכתיות העוסקות בגיל הרך, שתי תכניות הפועלות בארצות הברית בולטות בהיקפן ובהצלחתן: Zero To Three, ו-Smart Start. התכנית Zero To Three פועלת בתמיכה ממשלתית ברמה הלאומית בכל מדינות ארצות הברית ומטרתה לחולל שינוי במצבם של הילדים בגיל הרך באוכלוסיות מוחלשות באמצעות הובלה מקומית רבת שותפים.⁵ התכנית עוררה הדים וזכתה להצלחה בין-לאומית בזכות הגישה האינטר דיסציפלינארית הנהוגה בה. על פיה אנשי מקצוע מתחומי דעת מגוונים הקשורים לגיל הרך פועלים יחדיו לטובת ראייה כולית של הילד כדי להבטיח את התפתחותו התקינה, לשמור על בריאותו ולקדם את רווחתו במסגרת משפחתו וקהילתו.

התכנית Smart Start מיושמת בצפון קרוליינה ומקדמת את הבריאות של ילדי הגיל הרך במדינה. היא פועלת להעלאת המוכנות לבתי ספר יסודיים באמצעות תכלול מגוון שירותים שנועדו לקדם את אוכלוסיית הגיל הרך במדינה וליצור שותפויות ברמה המקומית ובקהילה (Huarahi, 2003; Gilman & Leiter, 2003; Bryant & Ponder, 2004).⁶ התכנית הצליחה מכמה סיבות: מהליך קבלת ההחלטות ברמה המקומית, פיתוח מענים מבוססי צרכים, תכנון מדיניות בראייה קהילתית ושיתופית ושאיפתה לאוניברסליות וליישוג (reach out) לכלל הילדים בקהילה.

גם בארץ פועל מגוון רחב של תכניות חינוך מערכתיות שנועדו לגיל הרך,⁷ למשל תכנית שיקום שכונות - אף שלא התמקדה בגיל הרך ובצרכיו הייחודיים היא הייתה הראשונה שפעלה בדגם מערכתי ואפשרה הרחבה של תשתיות לגיל הרך ביישובים שפעלה בהם, וזאת באמצעות הקמה של מעונות יום והחלה של חוק חינוך חובה חנים מגיל 4.

במקביל לפרקטיקה בשטח, עלתה החשיבות הרבה של ההשקעה בגיל הרך על סדר היום הציבורי. בהקשר זה, נדון בהרחבה על הצורך בהתערבות ובחשיבה ממוקדת המחזקת את האחריות של המדינה כלפי ילדים בגיל הרך (טרקטנברג, 2012; לומברד, 1999; רוזנטל, 2000; רוזנטל ודיין, 1999; שמיד, 2006; שפירו וגורדווייסקי, 2010; תקוה ורון, 2005). סדר היום הציבורי החדש קידם את ההשקעה המניעתית בגיל הרך מתוך רצון לפעול למען שינוי מצבם של הילדים בגיל זה בעיקר בקבוצות אוכלוסייה מוחלשות.

5 <http://www.zerotothree.org/about-us/zero-to-thees-fact-sheet.html>

6 <http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/early-childhood-programs-and-evaluation/north-carolina-s-smart-start-initiative-a-decade-of-evaluation-lessons>

7 בפרקים הבאים תינתן סקירה על תכניות מערכתיות במסגרת ג'וינט ישראל אשלים ו-360° התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון.

מכאן קצרה הדרך להבנה כי השקעה בגיל הרך מחייבת שיתופי פעולה, מגוון מענים והסתכלות אינטגרטיבית כוללת המשלבת בין הובלה מקומית, יצירת שותפויות ותמיכה ממשלתית. על כך יתואר בפירוט בחלק הבא של מסמך זה.

תכניות מערכתיות כאמצעי להתמודדות עם בעיות חברתיות מורכבות

"It's a complex problem that will require a complex solution... No single piece of legislation, no single action will fully address the problem."
Barack Obama, President of the USA, Connecticut, December 2012.

ארגונים חברתיים, כמו גם מקבלי החלטות ואנשי מקצוע ממגוון תחומי דעת וממשלות בארץ ובעולם, מתמודדים עם בעיות מורכבות - (complex problems) כגון מיגור תופעת העוני, סוגיית ההגירה הבין-לאומית או תכנון הרפורמה במערכת החינוך ויישומה.

התמודדות מיטבית עם הבעיות האלה כרוכה בתהליכי שינוי בחשיבה, בהתנהלות ארגונית, בהיערכות בשטח ובלמידה בשתי רמות מקבילות: ברמה הקוגניטיבית (ידע, תפיסה ומודעות) וברמה ההתנהגותית (פעולות אופרטיביות ממשיות), ובזכות כל אלה נוצר תהליך ייחודי לפתרון בעיות (problem solving process). עם זאת אין בהתמודדות מענה (solution) לבעיה המורכבת והיוזמים את התכניות המערכתיות נדרשים להליכים הבאים:

- ♦ להיות ערים לשינויים בנסיבות, בתנאים ובסביבה שהתכנית מתקיימת בה ובעיקר להפגין יכולת הסתגלות למציאות המשתנה, יכולת ראייה ופעולה בין-מגזרית;
- ♦ לחבר בין ריבוי מענים ותהליכים מקבילים (complexity) - מיומנות שכרוכה בהובלה ותיאום בין מגוון צרכים, מענים ובעלי עניין בשדה;
- ♦ לקבל החלטות בזמן אמת ובתנאים של חוסר ודאות (Fresh & Funke, 1995; Edmondson & Zimpher, 2012; Kania & Kramer, 2012)

ככלל תכניות מערכתיות פותחו על רקע הניסיון להתמודד עם בעיות חברתיות מורכבות ובהבנה כי נדרש שילוב בין המרכיבים הבאים: ניהול והובלה, ראייה אינטגרטיבית, בניית מארג מענים, השקעה במשאבי ידע ופיתוח הון אנושי והשקעה בדרכי עבודה שיתופיות, בין-ארגוניות, בין-תחומיות ובין-מקצועיות המבוססות על איגום משאבים ועבודת צוות סינרגטית (ארידן ומרגולין, 2013; דולב ואחרים, 2007; שלומי ופלא, 2013; לזין-רוזאליס, 2010; שפירו וגורדוויסקי, 2010; Alterman et al, 1984; Wilson-; Rog, 2010; Grau & Britt, 2010). בחלק הבא נתמקד במרכיבים אלו ביתר פירוט.

ארבעת מרכיבי הליבה של תכניות מערכתיות

בספרות המקצועית משתקפים ארבעה מרכיבי ליבה מרכזיים המשמשים מוטיב חוזר במרבית התכניות המערכתיות ואשר משפיעים על התכנון שלהן, על פיתוחן ועל יישומן:

א. תפיסת עבודה אינטגרטיבית

תכניות מערכתיות מתבססות על מודל אינטגרטיבי המשלב בין שלוש תפיסות עולם - תפיסה אקולוגית-התפתחותית, תפיסה מערכתית-ארגונית ותפיסה קהילתית - בהנחה ששילוב בין שלושן מאפשר התבוננות רחבה על אוכלוסיות היעד, צרכיהן וכוחותיהן ומסייע בפיתוח מענים רלוונטיים עבור האוכלוסיות האלה. כמו כן, המודל האינטגרטיבי מתאפיין ברגישות תרבותית ומעניק לחברי הקהילות שהתכניות מוטמעות בהן אחריות קולקטיבית לקידום שלהם.

- ♦ **התפיסה האקולוגית-התפתחותית** מדגישה כיצד ההקשרים החברתיים והפיזיים בסביבה הקרובה והרחוקה של הפרט משפיעים ישירות על התפתחותו ועל חייו. תפיסה זו מניחה שהסביבה שהאדם חי בה בנויה מרבדים של סביבות פיזיות וחברתיות, וגורמים שונים במערכות אלו משמשים סוכני שינוי המשפיעים על תהליך ההתפתחות של הפרט. זאת ועוד, על פי התפיסה האקולוגית-התפתחותית בכל סביבה יש רשתות חברתיות וסוכני תרבות אשר משפיעים על הבניית הזהות של הפרט ועל הקשר של עמדות ומיומנויות חדשות הנדרשות להתמודדות עם יחסי הגומלין בין רכיבי סביבתו החדשה ותהליכי הסתגלות אליה (ארידן, 1999, Bronnfenbrenner, 1979).
- ♦ **התפיסה המערכתית-ארגונית** מקדמת עבודת צוות איכותית בין-ארגונית, בין-תחומית ובין-מקצועית המבוססת על עבודת צוות סינרגטית⁸ בהנחה שבעבודה כזו תהיינה תוצאות טובות יותר מסך התפוקות של כל אחד מחברי הקבוצה בנפרד. כמו כן, התפיסה המערכתית-ארגונית מאפשרת הסתכלות כוללת ייעודית (תכנית) המאגדת תחת קורת גג אחת את מכלול הארגונים והשירותים הרלוונטיים לנושא, החל מדרג מקבלי החלטות וכלה ברמת אנשי המקצוע וחברי קהילה. ב-15 השנים האחרונות מרביתם להשתמש בה בתחום ההתערבויות המקצועיות בעולם בזכות המיקוד היישובי שלה, המאגד את כל בעלי העניין הרלוונטיים ודוגל באיגום משאבים.
- ♦ **התפיסה הקהילתית** רואה בקהילה ובחבריה שותפים מלאים ומרכזיים להצלחת התכנית. השותפות הקהילתית מבוססת על חברה מעורבת ומכילה המתמודדת עם

8 תנאים לעבודת צוות סינרגטית: מטרה משותפת ברורה ומוסכמת שמנותבים אליה מאמצי הצוות, אקלים המאפשר אמון, שיתוף פעולה ודיון פוריים ותקשורת המאפשרת תהליך של קבלת החלטות ופתרון קונפליקטים.

תופעות של ניכור והדרה חברתית. תפיסה זו מקדמת פעילויות ויוזמות המתבססות על מנעד רחב של ידע ייחודי, ניסיון והיכרות שיש לחברי הקהילה בכל הנוגע לאורחות חייהם ולצרכיהם - הון תרבותי וחברתי שהם מביאים עמם למנגנונים בצמתים השונים של הפעלת התכנית וקבלת החלטות (ארידן ומרגולין, 2013; דולב ואחרים, 2007; ליפשיץ ומרגולין, 2004; שלומי ופלא, 2010). אלה יכולים להיות מנהיגים פורמליים, פעילים שונים, אנשי מקצוע, הורים ומשפחות, נציגי ארגונים וולונטריים וחברי קהילה אחרים (לרר, 1993; Lingxin; Duran & Weffer, 1992; Portes, 1995; Portes & Rumbaut, 2001; Bonstead-Bruns, 1998).

ב. גורם מרכזי מתכלל

בלבה של כל תכנית מערכתית עומד גוף ידע משמעותי בעל משאבים של כוח אדם, תקציבים ויכולת ליצור, להוביל ולסנכרן פעולות בשדה החברתי. הפעולות האלה יכולות להתבצע בשתי רמות שונות: הארגונית והאישית, והן כוללות מאמצי חקיקה וקידום מדיניות, רתימת גופים מקצועיים והתארגנויות שונות - הן של אנשי מקצוע והן של הקהילה כולה.

ממבט כללי על תכניות מערכתיות נראה כי על פי רוב היוזמים, המובילים והמנהלים של תכניות מערכתיות הם גופים פרטיים - בעיקר קרנות אמריקניות, גורמים מתערבים בין-לאומיים או פרטיים במדינות עולם שלישי ומעט גורמי השלטון המקומי או תכניות לאומיות שקיימות במדינות שונות. כאשר גוף ממשלתי מוביל תכנית מסוג זה ומנהל אותה, ניצב בפניו אתגר מקצועי ומעשי עצום, אם כי המצב כזה טומן בחובו כמה יתרונות: בהשוואה לגופים פרטיים, לגוף ממשלתי קל יותר להשקיע מאמצים בהטמעתה של התכנית ולהבטיח את קיומה של אורך זמן ובעקבות זאת לקדם הן שינוי תודעתי והן שינוי חברתי משמעותי (Willson-Grau & Britt, 2012; Conner & Easerling, 2009).

ג. תשתיות ארגוניות

כדי שתכניות מערכתיות תחוללנה שינוי משמעותי ובר קיימא בשדה החברתי, משקיעים בהן מאמצים רבים להקמה ולטיפוח של מנגנונים ותשתיות ארגוניים שישמשו פלטפורמה מרכזית לקידום של תהליכי השינוי השונים. הקמת המנגנונים השונים וטיפוחם מתאפשרים בעיקר בזכות שותפויות בין משרדיות, בין-ארגוניות ובין-מגזריות (דולב ואחרים, 2007; כץ, 2006; כורזים-קורושי, כץ וכרמון, 2009; קדם ומרגולין, 2013; שלומי ופלא, 2010; Horwath & Morrison, 2007). השותפויות האלה מאפשרות להקים בתכניות מערכתיות מנגנונים ופורומים לקידום דיונים, לקיים תהליכים מסודרים לקבלת החלטות ולפתח כלים למיפוי מידע על המוטבים והמשאבים ולאיסופו של מידע זה. לשם כך משתמשים במאגרי מידע מוסדיים ונוקטים פעולות של מעקב, דיווח, פיקוח ובקרה (כורזים-קורושי, כץ וכרמון, 2009; מרגולין, קדם ופרוינד, 2012; פרוינד, קדם ומרגולין, 2011; קטן, Hardy & Waddington, 2005; Halliday, Astana & Ricahrdson, 2004; Walker et al, 2009; 2003).

ד. תהליכי למידה ופיתוח ידע

ההשקעה לצורך למידה, מחקר והערכה היא מרכיב משמעותי בתכניות מערכתיות. כמו כן, חשוב להבחין בין מחקרי הערכה, למידה משותפת ויישום בפועל.

מחקרי ההערכה המלווים תכנית מערכתית נדרשים לבחון את דרכי יישומה בהתאם למתווה הפעולה שלה. נוסף על כך, מצופה כי מחקר ההערכה יצביע על תוצאותיה של התכנית ועל השפעתה בטווח הקצר ובטווח הארוך (דולב ואחרים, 2007; פרידמן, 2005; שלומי ופלאג, 2010; Fitzpatrick, Blanie & Sanders, 2001; Stuffelbeam, 2001; Rossi, Lipsky & Freeman, 2004; 2004).

מלבד ההשקעה לצורך למידה מחקר והערכה, בתכניות מערכתיות רבות משקיעים רבות בתהליכי למידה וליווי של אנשי מקצוע, בפיתוח ידע ובהפצתו וכן בניתוח נתונים מהשדה.

למידה משותפת של אנשי מקצוע ושל כל המעורבים בפיתוח תכניות מערכתיות ויישומן משמשת בסיס לקבלת החלטות ביחס ליישום של תכניות ההתערבות, הפצתן ושיפורן (Shavelson et al, 2004; Wildridge et al, 2010; Patsios & Carpenter, 2010; פרדימן, 2010; McDonnell & Oakes, 1991).

בפרק הבא נציג את שלוש תכניות הדגל המערכתיות ביחידה לגיל הרך בג'וינט ישראל אשלים - 'פאקט', 'שותפות אחד' ו'התחלה טובה'.

תכניות הדגל המערכתיות לגיל הרך בג'וינט ישראל אשלים

'פאקט' (Parents and Children Together)

תעודת זהות

שם:

פאקט - Parents and Children Together

קהל יעד עיקרי (כולל מספר המושפעים):

8,072 ילדים ובני נוער, כ-2,400 הורים לילדים בגיל הרך וכ-380 אנשי מקצוע בתחומי החינוך, הרווחה והבריאות.

שותפים להפעלת התכנית:

ג'וינט ישראל והפדרציות היהודיות של קליבלנד, ניו יורק, וושינגטון, דטרויט, בולטימור, לוס אנג'לס, מיניאפוליס, פילדלפיה, אן ארבור ופלם ביץ', קרן שלם.

מטרות על:

- ♦ לשלב ילדים יוצאי אתיופיה רבים ככל האפשר במסגרות לגיל הרך;
- ♦ לספק לילדים העשרה מתאימה בתוך המסגרות לגיל הרך;
- ♦ להגביר בקרב הורים יוצאי אתיופיה את המודעות לחשיבותה של השתתפות ילדיהם במסגרות לגיל הרך ולהעמיק את מעורבותם בתהליך ההתפתחות של ילדיהם;
- ♦ להגביר בקרב אנשי החינוך המטפלים בגיל הרך את המודעות למאפיינים הייחודיים ולתרבות הייחודית של הילדים יוצאי אתיופיה.

סטטוס נוכחי:

בשלבי הטמעה ברשויות המקומיות.

התכנית המערכתית הראשונה והמשמעותית אשר פותחה למען אוכלוסיית יוצאי אתיופיה בישראל במטרה לקדם את הילדים יוצאי אתיופיה בגיל הרך. התכנית החלה לפעול בבאר שבע בשנת הלימודים תשנ"ח (1998-1999), ותוך כשנה מתחילת פעילותה התרחבה לערים נוספות וביניהן: רחובות, רמלה, עפולה, חדרה ונתניה. כיום פועלת התכנית ב-14 יישובים שונים ברחבי הארץ בתמיכה של פדרציות יהודיות מארצות הברית וקרנות פילנתרופיות נוספות.

התכנית פותחה בעקבות ממצאים של משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ולפיהם נתגלו פערים משמעותיים בין תפקודם של הילדים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך ובין תפקודם של הילדים האחרים. הפערים האלה באו לידי ביטוי בעיקר בשיעורים נמוכים של מסיימי תיכון הזכאים לתעודת בגרות בכלל ולתעודת בגרות איכותית בפרט ובשיעור נמוך של סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בקרב יוצאי אתיופיה (אפל, 2004; בן-רבי ועמיתים, 2011; וייסבלאי, 2010; ורגן, 2006; חביב ועמיתים, 2009). כדי לצמצם את הפערים השקיעה 'פאקט' מאמצים רבים להגברת המוכנות לכניסה לבתי הספר ולשיפור תפקודם של הילדים יוצאי אתיופיה הן במערכת החינוך והן בקהילה.

ייחודה העיקרי של 'פאקט' ניכר בשילוב כלל הגורמים המקצועיים והקהילתיים בקהילה האתיופית ומחוצה לה: עבודה עם הורים, זיהוי הצרכים ובניית מערך מענים עבורם, עבודה עם הקהילה ופיתוח הנהגה קהילתית, העצמת מערכות השירותים העירוניים ועוד.

חשוב לזכור כי במקביל לתכנית 'פאקט' פעלו באותם הימים פרויקטים נוספים למען יוצאי אתיופיה, אולם הם לא נשאו אופי מערכתי ופעלו לרוב בתחום ספציפי וממוקד שאינו הגיל הרך.⁹

הנחת העבודה ב'פאקט' הייתה כי ילדים יוצאי אתיופיה בגיל הרך הינם אוכלוסייה בסיכון, ולכן ההשקעה בהם, בהוריהם ובאנשי המקצוע המטפלים בילדים ובהורים היא קריטית. הנחה זו קיבלה משנה תוקף נוכח מצבה הקשה של הקהילה שהשתקף בנתונים כגון הכנסה, שילוב בתעסוקה ומספר ילדים במשפחה.

כדי להתמודד עם אתגרי החינוך בגיל הרך בקהילה האתיופית הביאה עמה 'פאקט' תקציב שנתפס באותה העת יוצא דופן גם בהיותו מכוון לקבוצת אוכלוסייה ספציפית. בזכותו התאפשר לחזק את תדמיתה של התכנית, כמו גם ליצור ולהנגיש מכלול שירותים רלוונטיים לחברי הקהילה והנהגתה בכל רחבי הארץ בתחומי החינוך, הבריאות והרווחה. יתרה מכך, התכנית הביאה רוח של תפיסה קהילתית ושיתוף תושבים אשר אפיינה את העבודה עם אוכלוסיות מוחלשות בארצות הברית בכלל ובעיר קליבלנד בפרט (מרגולין וארידן, 2013).

ממחקרים על קליטת יוצאי אתיופיה בארץ עולה כי בבתי הספר שהתכנית פעלה בהם ניכר שיפור מובהק בהישגי הילדים, בעיקר בתחומי השפה, במתמטיקה ובאנגלית. כמו כן, גדל במידה ניכרת מספר הילדים יוצאי אתיופיה שהצליחו להתגבר על קשיי

9 מתוך מחקר הערכה של תכנית 'פאקט', מכון ברוקדייל, 2012.

התפתחות ולמידה, ועלה מספרם של אלו המתפקדים היטב ועל המצטיינים.

בשנת הלימודים 2002-2003 החל לפעול בחלק מהערים שבהן מפעילים את תכנית 'פאקט' מרכיב נוסף הנקרא 'פאקט+'. תכליתו להעניק תמיכה נוספת לילדים יוצאי אתיופיה בבתי הספר היסודיים, ובכך ליצור רצף שירותים שיאפשר לשמר את ההישגים בקרב אוכלוסיית יוצאי אתיופיה (מכון ברוקדייל, 2012).

כיום, 15 שנים לאחר הקמתה, מציעה 'פאקט' מענה לצרכים המשתנים של קהילת יוצאי אתיופיה בהתייחס למגוון הצרכים של הילדים לרבות המצטיינים שבהם. כמו כן מציעה 'פאקט' מענה להורים, לכלל חברי הקהילה האתיופית ולאנשי המקצוע העובדים עמם. כפועל יוצא מכך, לצד העבודה עם הקהילה הושקעו בשנים האחרונות מאמצים רבים לביסוס מגוון המענים והמנגנונים של התכנית, להטמעתם בתוך המערכות הקיימות - בעיקר כחלק מהשירותים ביישוב ובמערכת החינוך - ולהיערכות הדרגתית לקראת הפרישה של ג'וינט ישראל אשלים מהתכנית ולמיסוד של התכנית הן ברמת היישוב והן ברמת משרדי הממשלה.

'שותפות אחד' (Echad) לקידום הגיל הרך בחברה הערבית

תעודת זהות

שם:

שותפות 'אחד' - Echad

קהל יעד עיקרי (כולל מספר המושפעים):

13,000 ילדים, כ-4,000 הורים לילדים בגיל הרך וכ-1,500 אנשי מקצוע בתחומי החינוך, הרווחה והבריאות.

שותפים להפעלת התכנית:

ג'וינט ישראל אשלים, הפדרציה היהודית של סן פרנסיסקו, משרד הרווחה, משרד החינוך, משרד הבריאות, המוסד לביטוח לאומי ומשרד הכלכלה.

מטרות על:

- ♦ לפתח מענים איכותיים המותאמים לטיפול ולטיפוח ילדים בגיל הרך;
- ♦ לקדם כישורי שפה ואוריינות בקרב ילדים ערבים בגיל הרך;
- ♦ להרחיב את הידע של הורים לילדים בגיל הרך בעיקר בקבוצות מודרות ולהעניק להם תמיכה חברתית;
- ♦ להכשיר אנשי מקצוע מתחומים שונים הפועלים עם הילדים בגיל הרך ועם משפחותיהם, להרחיב את הידע שלהם.

סטטוס נוכחי:

בשלבי ההטמעה ברשויות מקומיות.

'שותפות אחד' היא תכנית מערכתית המיועדת לשפר את מצבם של הילדים בגיל הרך והוריהם בחברה הערבית במדינת ישראל. התכנית הוקמה בשנת 2003 במטרה לחולל שינוי משמעותי באיכות השירותים הניתנים לילדים בגיל הרך ולהוריהם, וזאת על ידי פיתוח מענים לאנשי מקצוע והרחבת התשתיות בחינוך, ברווחה ובשירותי הבריאות

ברמה היישובית.

התכנית פותחה בעקבות הצורך להשקיע בחברה הערבית בשל הקשיים המאפיינים את הילדים, המשפחות והשירותים ביישובים הערביים במדינת ישראל. ההנהגות ביישובים האלה לא השקיעו משאבים רבים לטובת הגיל הרך בשל היעדר אמצעים. כפועל יוצא מכך הקשיים שהסתמנו ביישובים האלה עוררו תחושה כי צריך להרחיב את התשומות ואת האחריות של משרדי הממשלה להקצאת משאבים לאוכלוסייה הערבית בישראל.

הנחת העבודה ב'שותפות אחד' היא כי על פי פרמטרים רבים מספר הילדים במצבי סיכון ביישובים הערביים גבוה מזה ביישובים היהודיים (סבו-לאל וחסיין, 2010; זורמן ואחרים, 2011). הנחה זו התבססה על המיפוי ההתחלתי שנעשה בשירותים לטיפול בגיל הרך ביישובים ערביים. במיפוי זה הושם דגש על צריכת השירותים, השמה במסגרות, טיפול במחלקת רווחה וכדומה. נוסף על כך, הסתמכה 'שותפות אחד' על הנתונים הרשמיים של הלמ"ס, משרדי הממשלה ומחקרים. מהנתונים הללו עלו פערים בין הילדים בחברה הערבית בישראל ובין הילדים בחברה היהודית בהיבטים הקשורים לבריאותם ולבטיחותם וכן מחסור באנשי מקצוע המומחים לטיפול בגיל הרך.

בין השנים 2003-2006 פעלה 'שותפות אחד' במודל של תכניות תשתית בפרסה ארצית ב-42 יישובים. בשנים אלו פותחו במסגרת התכנית 6 תכניות מותאמות תרבות לעבודה בחברה הערבית,¹⁰ והן הפעלו ויושמו בשיתוף משרדי הממשלה, עמותות וארגוני המגזר העליון. כפועל יוצא של התכניות הורחב הידע של האחיות בתחנות לבריאות המשפחה, הוטמעו כלים לאיתור ילדים בסיכון במסגרות, עלתה המודעות לצרכי התפתחות, התחזקה מנהיגות יישובית, חל שיפור בתפקוד הורי ונרכשו מיומנויות אורייניות בקרב הפעוטות בסיכון.

10 אחיות יוזמות (ممرضات مبادرات) - תכנית שפותחה בשיתוף עם משרד הבריאות במטרה להרחיב את הידע של אחיות בתחנות לבריאות המשפחה בנושאים הקשורים להתפתחות הילד, הדרכת אימהות, הנחיית קבוצות ועוד.

מבטים (طلعات) - תכנית שפותחה בשיתוף עם האגף הקדם יסודי במשרד החינוך. במסגרת מבטים פותח כלי לאיתור ילדים בגני הילדים המתקשים בתחומי ההתפתחות הסנסו-מוטורית, הרגשית-חברתית והקוגניטיבית.

הורים כשותפים (والاهل كشركاء) - תכנית שפותחה בשיתוף עם מכון הנגב-אג'יק להעצמה קהילתית של אימהות בפזורה הבדואית ולהעלאת המודעות לצרכי ההתפתחות הייחודיים לגיל הרך ולפיתוח השירותים המותאמים להם.

פיתוח מנהיגות (قيادات) - תכנית שפותחה בשיתוף עם המועצה לשלום הילד במטרה ליצור מנהיגות יישובית המקדמת שיתופי פעולה בין שירותים שונים ביישוב למען הגיל הרך.

ברית אבות (عهدة ابوية) - תכנית שפותחה בשותפות עם משרד הרווחה ועמותת מעורבות להעצמת אבות מחוסרי עבודה המתקשים לתפקד בתוך המשפחה ולהענקת כלים לחיזוק הקשר ביניהם לבין ילדיהם בגיל הרך.

שיחות בין ילדים (دردشات) - תכנית שפותחה בשותפות עם האגף הקדם יסודי במשרד החינוך להקניית מיומנויות אורייניות ולעידוד תקשורת חיובית ומפתחת בקרב הגנות באינטראקציה שלהם עם הילדים בגן.

רק מאוחר יותר (משנת 2006 ואילך) עברה השותפות לפעול במודל יישובי, והיא פעולת במתכונת זו גם כיום ב-6 יישובים: ריינה, כסרא-סמיע, אום אל פחם, לקייה ואבו בסמה.

נוסף ל-6 תכניות יסוד שבאמצעותן פעלה 'שותפות אחד' ביישובים, פותחו במסגרת התכנית מענים ייעודיים נוספים וביניהם מרכזים יישוביים לגיל הרך, משחקיות, מרכזי הורות וטף ותכניות העצמה להנהגה מקומית. במקביל לכך ולאורך כל שלבי התכנית, הושקעו מאמצים ומשאבים רבים לטובת פיתוח השותפות עם משרדי הממשלה ושימורה כדי להבטיח את קיומה ואת ההשקעה העתידית הנדרשת בחברה הערבית.

כיום מסמנת 'שותפות אחד' כמה וכמה הצלחות בכל מעגלי הפעולה שלה. המנהיגות היישובית, ראשי השירותים ואנשי המקצוע הגבירו את המודעות שלהם לצרכים של ילדים בגיל הרך מתוך הבנה כי נדרשים השקעה, שיח וטיפוח אחרים בעבודה עם ילדים בגיל הרך. בעקבות זאת הם השקיעו משאבים ביישוב, שינו את דרכי העבודה עם הילדים ושיפרו את הקשר שלהם עם ההורים. גם מספרם של ההורים הצורכים את השירותים הלך ועלה, וניכר כי הילדים בגיל הרך זוכים לשירותים איכותיים (ריבקין ואחרים, 2008; זורמן ואחרים, 2011, פרו-נאסראדין ואחרים, 2013).

'התחלה טובה' לקידום מיטבי של ילדים בגיל הרך בישראל

תעודת זהות

שם:

'התחלה טובה'

קהל יעד עיקרי (כולל מס' מושפעים):

33,428 ילדים מטופלים ו-77,021 מושפעים; 4,045 הורים מטופלים, ו-28,770 מושפעים.

שוותפים להפעלת התכנית:

משרד הרווחה, משרד הבריאות, משרד החינוך, משרד העלייה והקליטה, משרד הביטחון פנים, ג'וינט ישראל אשלים.

מטרות על:

- ♦ יצירת מערך לאיתור ילדים בגיל הרך במצבי סיכון ולטיפול בהם כדי לצמצם את שכיחותם ואת חומרתם של המצבים האלה.
- ♦ הענקת חיזוק וסיוע להורים כדי שימצו את תפקידם ההורי על הצד הטוב ביותר.
- ♦ הענקת חיזוק וסיוע לאנשי המקצוע בתחום כדי שיעניקו שירות מיטבי לאוכלוסייה שהם מטפלים בה.
- ♦ חיזוק המערך הבין-ארגוני והבין-תחומי שגובש במסגרת התכנית הלאומית ביישובים ושימוש בו לאיגום ידע, משאבים וכוח אדם.

סטטוס נוכחי:

בשלבי ההטמעה.

'התחלה טובה' היא חלק בלתי נפרד מ-360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון (להלן: 360° לילדים ונוער בסיכון).¹¹ מטרתה הן לאתר ילדים בגיל הרך במצבי סיכון ולהרחיב את היקף השירותים הניתנים להם בהתאם לצרכים שלהם ושל הוריהם כדי לצמצם את שכיחותם של מצבי הסיכון ואת חומרתם.

ב'התחלה טובה', כרכיב מובחן ב-360° לילדים ונוער בסיכון, מיושמים כמה מההמלצות המרכזיות של ועדת ראש הממשלה לבחינת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה (ועדת שמיד) והן: השקעת משאבים בילדים בגיל הרך; השקעה בפעולות לאיתור מוקדם של מצבי סיכון ולמניעתם; השקעה בפעולות המכוונות לסייע להורים לממש את אחריותם להתפתחות ילדיהם ולרווחתם.

ההמלצות האלה של ועדת שמיד התבססו על ניתוח מקצועי וכלכלי של כלל הקצאות המדינה בילדים ובבני נוער בסיכון. מהניתוח הזה עלה שילדים בסיכון בגיל הרך זוכים להקצאת משאבים קטנה מזו שזוכים לה נערים ונערות בסיכון. כמו כן, התברר שאחוז קטן מאוד מהמשאבים הללו (כ-12%) מושקעים במניעת מצבי סיכון וכי יותר מ-60% מהמשאבים מוקדשים לטיפול ב-90% מהילדים בסביבתם הטבעית: המשפחה והקהילה.

בשנת 2008 החל יישום השלב הראשון של 360° לילדים ונוער בסיכון ב-72 יישובים בישראל באשכולות החברתיים והכלכליים הנמוכים ביותר, וניתנה עדיפות ליישובים ערביים וליישובים שיש בהם ריכוז גבוה של עולים חדשים וחרדים. ב-2012 קיבלה הממשלה החלטה על הרחבת התכנית, והיא פועלת כיום בכלל הרשויות המקומיות באשכולות 1-5 ובשכונות בעלות מאפיינים סוציו-אקונומיים דומים בערים שמונות 100,000 תושבים ומעלה (180 רשויות מקומיות).

בכל אחת מהרשויות שהתכנית פועלת בה מתבצע מיפוי של כלל הילדים ובני הנוער בסיכון ומתקיים תהליך תכנון מובנה ששותפים לו נציגים מהרשות המקומית ונציגים ממשרדי הממשלה השופטים להפעלת התכנית: אגפי החינוך והרווחה, המשרד לקליטת עלייה, משרד הבריאות והמשרד לביטחון פנים. תהליך התכנון מיועד לגיבוש תכנית יישובית שתעניק מענים לילדים ובני נוער בסיכון בהתאם לצרכים ולסדרי העדיפות של היישוב.

כל זאת על מנת ליצור מענה מיטבי, מותאם ונגיש לצרכים בתחומים פיזיים, התפתחותיים, קוגניטיביים ורגשיים אשר יאפשר את מיצוי הפוטנציאל האישי של הילד, של הוריו ושל אנשי המקצוע העובדים עמו. בהתאם לעקרונות התכנית, הן במסגרת המיפוי והן במסגרת התכנון, ניתנת תשומת לב מיוחדת לגיל הרך: תוצאות המיפוי של הילדים

¹¹ 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון נועדה לחולל שינוי בהתמודדות של החברה הישראלית עם ילדים ובני נוער ולצמצם את שכיחות הסיכון בקרב ילדים ובני נוער באמצעות עיבוי השירותים המיועדים לילדים אלו וטיוב שלהם. 5 משרדי ממשלה שותפים לתכנית: משרד הרווחה והשירותים החברתיים, משרד החינוך, משרד הבריאות, המשרד לקליטת עלייה והמשרד לביטחון הפנים. ג'ינט ישראל אשלים חברה אליהם ליישום התכנית 'התחלה טובה' בראייה בין-משרדית כוללת לשם הגדרה אחידה של מצבי הסיכון של ילדים בגיל הרך ולקביעת יעדים משותפים לטיפול בהם.

בגיל הרך בסיכון מוצגות בנפרד ובכל יישוב יש ועדה לגיל הרך שבאחריותה לגבש את התכנית היישובית ולעקוב אחר היישום שלה. 'התחלה טובה' נועדה לסייע ליישובים למקד את תשומת לבם בילדים בגיל הרך ולהבטיח שהם והוריהם יזכו לקבל את המענים המתאימים להם באיכות גבוהה ובמקצועיות.

'התחלה טובה' מתמקדת בארבעה תחומי עשייה מרכזיים והם:

- ◆ ליווי תהליכי התכנון ליישום של התכנית וקידום בכל הרמות (מטה, מחוזות ויישובים);
- ◆ פיתוח, גיבוש והטמעת תפיסות, תכניות ומודלים למענים ושירותים בין-משרדים מיטביים עבור ילדים בגיל הרך הנמצאים במצבי סיכון, הוריהם והקהילה הסובבת;
- ◆ פיתוח תורת העדה והכשרות בין-מקצועיות לאוכלוסיות מובילות בתכנית (עובדי התכנית, שותפים ואנשי מקצוע);
- ◆ שילוב בין מקורות מימון שונים (ממשלה, קרנות, תורמים, פדרציות ואנשי ציבור) לסל יישובי אחד.

ניתוח משווה: 'פאקט', 'אחד' ו'התחלה טובה' בראי ארבעת מרכיבי הליבה

בפרק זה מוצגות תוצאות הניתוח של שלוש התכניות על פי ארבעת מרכיבי הליבה אשר זוהו כחיוניים לתכניות מערכתיות. חשוב לציין כי ניתוח התכניות מפרספקטיבה זו נעשה בהסתמך על הקריאה של מקורות רלוונטיים¹² ועל איסוף ידע מאנשי מקצוע ובעלי תפקידים בהווה ובעבר.

הניתוח בוצע באמצעות חלוקה של כל אחד ממרכיבי הליבה לתת קטגוריות המוצגות בטבלאות השוואתיות.

א. תפיסת עבודה אינטגרטיבית - תפיסה שהיא שילוב של גישות: האקולוגית-התפתחותית, המערכתית-ארגונית והקהילתית. הביטויים לכך משתקפים בטבלה להלן בהגדרה של תת קטגוריות הבאות:

- ♦ הגדרת הסיכון - קטגוריה המתייחסת לשאלה כיצד נתפס והוגדר הסיכון של קהל היעד להתערבות;
- ♦ הגדרת אוכלוסיית היעד - קטגוריה המתייחסת לקבוצות אוכלוסייה שעבורן פותחו והופצו המענים והשירותים ביישובים;
- ♦ התייחסות לתרבות - קטגוריה המתייחסת לאופן ההתאמה של המענים לאוכלוסיית היעד.
- ב. גורם מרכזי מתכלל - מרכיב המתמקד בארגון שלחבריו יש היכולת להוביל יוזמה או אופרציה הכרוכות באתגר מערכתי מורכב תוך כדי ראיית תמונה כוללת ותיאום בין בעלי עניין רלוונטיים. הביטויים לכך משתקפים בטבלה להלן בתת קטגוריות הבאות:
- ♦ יוזמה והובלה - קטגוריה המתייחסת לזהות הגורם היוזם את התכנית ולזהות הגורם המוביל אותה בין שהם שני גורמים נפרדים ובין שזהו גורם אחד.

12 חומרי הרקע העיקריים כללו: 'הורים, ילדים וקהילה: תיאוריה ויישום בשילוב יוצאי אתיופיה בישראל', ארידן ומרגולין, 2014; 'אחד בשביל כולם: שותפות אחד לקידום הגיל הרך בחברה הערבית', פרו-נאסראלדין, חילו-מנסור, מרגולין, 2014; הערכת פרויקט PACT ו-PACT+ לקידום ילדים יוצאי אתיופיה בגיל רך והוריהם: דו"ח מסכם, חביב, בן-רבי, סומך, קונסטנטינוב, אנג'ל, מכון מאיר-ס-ברוקדייל, 2012; גיליון 11 של עט השדה (גיליון ייחודי לכבוד כנס התחלה טובה), כתב עת בנושאי ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון ובני משפחותיהם, נובמבר 2013; האוגדן היישובי, 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, ספטמבר 2011.

- ◆ **דרכי קבלת ההחלטות - קטגוריה המתייחסת לצמתים שבהם מתקבלות החלטות משמעותיות בתכנית וברמות השונות.**
- ג. **תשתיות ארגוניות - מרכיב זה מתייחס לפלטפורמות ארגוניות המאפשרות הנעה, קידום ונשיאה של שינוי חברתי לאורך זמן. הביטויים לכך משתקפים בטבלה בתת הקטגוריות הבאות:**
- ◆ **שותפויות - קטגוריה המתייחסת לסוגי השותפויות המתקיימים בכל תכנית;**
- ◆ **קיימות והמשכיות - קטגוריה המתייחסת למנגנון המבטיח את המשכיות התכנית לאורך זמן.**
- ◆ **פיתוח מענים - קטגוריה המתייחסת לדרך הפיתוח של המענים במסגרת התכנית;**
- ד. **תהליכי למידה ופיתוח ידע - מרכיב הידע והלמידה שזור בכל תכנית מערכתית הפועלת לקידום שינוי בר קיימא. הביטויים לכך משתקפים בטבלה בתת הקטגוריות הבאות:**
- ◆ **עבודה מבוססת נתונים - קטגוריה המתייחסת למקום, לתפקיד ולכלים המאפשרים עבודה המשכית עם נתונים ולמידה מתוכם במהלך התכנית;**
- ◆ **תהליכי למידה - קטגוריה המתייחסת לתפיסה של תהליכי הלמידה ולהבנייתם בתכניות כמו גם לסוגיות מקצועיות רלוונטיות.**
- ◆ **טיפוח הון אנושי - קטגוריה המתייחסת להכשרה של אנשי מקצוע ובעלי תפקידים ולהתפתחותם המקצועית.**

תפיסת עבודה אינטגרטיבית

התחלה טובה (ה"ט)	אחד	פאקט	תפיסת עבודה אינטגרטיבית		
קבוצה של ילדים בגיל הרך ביישוב המוגדרת על פי מאפייני הסיכון	כלל הילדים בגיל הרך ביישוב	ילדים בגיל הרך יוצאי אתיופיה ביישוב			הגדרת הסיכון
ילדים בסיכון, הוריהם ואנשי מקצוע ביישוב	כלל הילדים, ההורים ואנשי מקצוע ביישוב	ילדים והורים יוצאי אתיופיה ואנשי מקצוע ביישוב			הגדרת אוכלוסיית היעד
מענים שנבחרים על ידי רשות על בסיס דפוסי שימוש, בקרה על יישום ותוצאות בקבוצות שונות תרבותית	מענים ייחודיים שהותאמו ליישובים בחברה הערבית בישראל	מענים ייחודיים שהותאמו לקהילת יוצאי אתיופיה בישראל	התייחסות לתרבות		

מהטבלה עולות שתי הנחות יסוד מרכזיות בנוגע להגדרת הסיכון ולהתייחסות לתרבות. שתי הנחות אלו כרוכות זו בזו והן שהכתיבו את דרכי הפעולה השונות ב'פאקט', ב'אחד' וב'התחלה טובה'.

אוכלוסיית היעד ב'פאקט' וב'אחד' הוגדרה על סמך השתייכותה התרבותית, ולפיכך הושקעו משאבים רבים בפיתוח מענים ייחודיים המותאמים תרבותית ומותאמים לצרכים הנובעים משונות תרבותית זו (כך למשל, תכניות האוריינות ב'פאקט', תכניות להורים ב'פאקט' וב'אחד', ותכניות השיח באחד). מכאן ברור כי תכניות אלו פיתחו מענים לצרכים הרחבים של קהל היעד. עם הזמן וכחלק מהתפתחות התכניות החלה ההכרה בצורך ללמוד ולמפות את השונות בתוך האוכלוסייה עצמה, מה שהוביל לבניית מענים ממוקדים המשלבים היבטים תרבותיים והגדרות של סיכון.

הנחת היסוד של 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, אשר נשענה על התשתיות שהניחו התכניות שהשונות שקדמו לה, מבוססת על הגדרה מוסכמת לפרופילים שונים של סיכון בקרב ילדים ובני נוער. בהתאם לכך, המענים המוצעים במסגרת 'התחלה טובה' מותאמים להגדרות הסיכון והשונות וניכרת בהם התייחסות ייחודית לשונות התרבותית.

כמו כן, המענים שמציעות התכניות 'פאקט' ו'אחד' מתבססים על התובנה שאמנם

ההיבטים התרבותיים מחוללים את הסיכון אך גם מחוללים את היציאה ממנו. לפיכך הושם בהם דגש משמעותי להתאמה תרבותית וגם ההגדרות של אוכלוסיית היעד ושל הסיכון התבססו על התאמה תרבותית.

ב'התחלה טובה', בשונה מ'פאקט' ו'משותפות אחד', הגדרת הסיכון מתייחסת לכלל הילדים המוגדרים בסיכון בתחומי החיים שנקבעו בכל משרדי הממשלה. לפיכך המענים המוצעים בה מתייחסים לסיכון יותר מאשר למאפיינים תרבותיים. עם זאת, חשוב לציין כי ב'התחלה טובה' יש התייחסות משמעותית להיבטים תרבותיים הן ברמה הניהולית והן ברמת המענים.

גורם מרכזי מתכלל

התחלה טובה (ה"ט)	אחד	פאקט	היזמה והובלה	גורם מרכזי מתכלל
ממשלה - שותפות בין 5 משרדים באמצעות מטה מיוחד שהוקם בתוך הממשלה, הג'וינט ובעלי תפקידים ברשויות.	אשלים, ממשלה ורשויות מקומיות	ג'וינט ישראל ורשויות מקומיות		
רמה ארצית - ועדה ארצית רמה מחוזית - ועדה מחוזית רמה מקומית - ועדה יישובית	רמה ארצית - פורום מטה אשלים וממשלה רמה מקומית - ועדת היגוי יישובית	רמה ארצית - מנהל ארצי רמה מקומית - ועדת היגוי יישובית		

מהטבלה עולות שתי תובנות מרכזיות על אודות סוגיית הגורם המתכלל ושאלת היזמה וההובלה, והן מצביעות על מגמה מרכזית בהתפתחותן של תכניות התערבות מערכתיות בישראל.

התובנה הראשונה היא שאם רוצים לקדם שינוי חברתי-מערכתי רחב ומתמשך יש צורך בגורם מתכלל שיהיה אחראי לתהליך השינוי בכל שלביו: בצמתים שבין הממשלה לרשויות מקומיות, ביישום התהליך כמו גם בהקשר של התפוקות, התוצאות הרצויות והתוצרים. הגורם המתכלל הזה חייב להיות מוגדר היטב ומקובל על כלל השותפים.

התובנה השנייה היא שיש הבדלים בין הגופים היוזמים והמובילים את השינוי החברתי מערכתי - מערך פילנתרופי ורשויות מקומיות או רשות ממשלתית. המערך הפילנתרופי, גדול ככל שיהיה, עובד הלכה למעשה ללא סמכות ממשלתית מתכללת והכוח שלו מבוסס על תקציבים משמעותיים, על ערכים מקצועיים ועל שותפות ברמה המקומית. לעומתו, הובלה ויזמה של רשות ממשלתית מעוגנות בערך המשילות, וכוחה ניכר בתקציבים, במקצועיות, כמו גם בסמכות ובאחריות פורמלית ברורות.

תשתיות ארגוניות

פאקט	אחד	התחלה טובה (ה"ט)
שותפויות	ארצי וישובי	ארצי, מחוזי ויישובי
קיימות והמשכיות	מערך ההמשכיות מבוסס על הרשות המקומית	הממשלה מבטיחה את המשכיות התכנית המתקיימת ביישוב.
פיתוח מענים	פיתוח מענים מתמשך בהתאם לצרכים משתנים ביישוב ושינויים במיקוד התכנית	בחירת מענים בהתאם לפרופיל הסיכון מתוך מאגר קיים של תכניות בפיקוח ממשלתי כמו גם פיתוח מענים יישוביים כוללים (כגון מרכזי גיל רך)

תשתיות ארגוניות

מהטבלה עולות תובנות בנוגע לדרך הפיתוח של המענים ולמנגנון שיבטיח את קיומה של התכנית ואת המשכיותה.

תהליך העבודה של פיתוח המענים ב'פאקט' התבסס על הצרכים שאותרו ברמת היישוב והתאמת מענים דיפרנציאליים עבורם. תפיסה זו של BOTTOM UP יצרה שונות בין היישובים הן מבחינת אופי המענים והן מבחינת דרכי ההפעלה. בשנים המאוחרות יותר של התכנית נעשו איגום של ידע ופרקטיקות פעולה, אך עדיין נשמרה בה התפיסה הנותנת מרווח עשייה גדול לרמה היישובית. תכנית 'אחד' שילבה בין יישום תכניות גנריות בכל היישובים לבין פיתוח תכניות בכל ישוב בנפרד.

'התחלה טובה', מבוססת על מגוון רחב של מענים שברובם פותחו והופעלו לפני ייסודה. המענים האלה אוגדו בספר פרויקטים והיישובים בוחרים מתוכם את המענים המותאמים להם ביותר. מהלך זה הגדיל ליישובים את אפשרויות הבחירה למענים עבורם ואפשר התאמה מיטבית לצרכים שהם הגדירו לאחר תהליך המיפוי והתעדוף. לפיכך גם אם אפשר להגדיר את 'התחלה טובה' כמערך של TOP DOWN, עדיין המגוון הרחב של התכניות מאפשר התאמה מיטבית לצרכים. נוסף על כך, ראוי לציין כי התכנית 'התחלה

טובה' ממשיכה לפעול ותוך כדי הפעלתה עולים צרכים שאין להם מענה ונדרש עבורם פיתוח מתמשך. דוגמה לכך היא צורך שעלה לפיתוח מרכזים לגיל רך. עם סיום הפיתוח הזה המרכזים האלה שולבו ביישובים כחלק מפעילותה של התכנית וכמודל ממשלתי.

אחת השאלות המרכזיות העולות כאשר מפתחים תכניות בכלל ותכניות מערכתיות בפרט עוסקת ביצירת המנגנונים להמשכיות שלהן, על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בהתערבות שיוזמים ומובילים גופים מהמגזר השלישי. בנושא זה יש לציין כי מנגנוני ההמשכיות שנוצרו ב'פאקט' וב'אחד' מבוססים על הטמעה והמשכיות ברמה היישובית. אי לכך היה צורך ליצור מנגנון המשכיות ייחודי לכל אחד מהיישובים שהתכניות האלה פעלו בהן.

'התחלה טובה', מעצם היותה תכנית ממשלתית, משוחררת מאיום "תאריך התפוגה" ומנגנוני ההמשכיות שנוצרים בה הם חלק בלתי נפרד מהשירותים החברתיים שמעניקה המדינה לתושביה בהתאם לראייה המשכית של קיום התכנית. לבד מהמשכיות המעניינת, התכנית הלאומית מטמיעה גם תפיסת עבודה עבור ילדים ובני נוער בסיכון ותפיסת עבודה זו משמשת כמנגנון להמשכיות.

תהליכי למידה ופיתוח ידע

התחלה טובה (ה"ט)	אחד	פאקט	תהליכי למידה ופיתוח ידע	
<p>הגדרה אחידה של מצבי סיכון בהתבסס על מידע</p> <p>מיפוי ישובי על פי הגדרות הסיכון</p> <p>מיפוי משאבים של כלל המשרדים בכל ישוב</p> <p>עבודה מתמשכת בתמ"י (תשתית מידע יישובית)</p>	<p>מיפוי צרכים ואוכלוסייה ביישוב</p>	<p>מיפוי צרכים ואוכלוסייה ביישוב</p>		עבודה מבוססת נתונים
<p>בתווך היישובי, המחוזי והארצי</p>	<p>בתווך הבין-יישובי</p>	<p>בתווך היישובי</p>		תהליכי למידה
<p>מנהיגות ברשויות ובעלי תפקידים בעמדות ניהוליות בתכנית</p>	<p>אנשי מקצוע ומנהיגות מקומית</p>	<p>אנשי מקצוע ומנהיגות מקומית</p>	טיפוח הון אנושי	

מהטבלה עולות תובנות מרכזיות בנוגע לשימוש בנתונים ככלי עבודה ולהשקעה בהון האנושי.

התכניות 'פאקט' ו'אחד' בעלות אוריינטציה יישובית, לכן מעצם היותן כאלה לא הייתה מערכת לאומית אחודה וסדורה של עבודה עם נתונים. עם זאת, נאספו נתונים שסייעו ללמידה ולהמשך פיתוחן של התכניות. אחת הדוגמאות לכך הייתה תכנית ההערכה אשר אמנם סיפקה מידע אחיד על כלל היישובים אך רק בראייה שנתית ורק על חלק מההיבטים. לא כך היו פני הדברים ב'התחלה טובה'.

'התחלה טובה' הסתייעה במערך המיפוי היישובי (תמ"י), והנתונים המצויים בו שימשו לה כלי עבודה ולא רק כלי הערכה. יתרה מכך, הנתונים השפיעו על דרכי העבודה והכתיבו את קבלת החלטות בעשייה היומיומית.

המרכיב המרכזי ב'פאקט' וב'אחד' היה הצורך בפיתוח מקצועי ובהכשרה של אנשי המקצוע ברמת היישוב, זאת בעיקר לאור ההבנה שלאחר סיום ההתערבות אנשי המקצוע הם הכוח המניע לשימורם של תהליכי השינוי שחלו בעקבות התכנית. לעומת זאת, ב'התחלה טובה' השקיעו בהון האנושי בצורה אחרת.

ב'התחלה טובה' מבחינים בין שני אופנים של השקעה בכוח אדם מקצועי: האחד - השקעה בכוח אדם מקצועי לצורך יישום מוצלח של המענים. בהשקעה זו האחריות להכשרה המקצועית מוטלת על המשרדים הרלוונטיים שיוזמים ומפעילים את תכנית, והתכנית משקיעה משאבים כדי ליישם את ההכשרה הזו. השני - השקעה במנהיגות המקצועית ביישוב ובמחוז כדי להרחיב את הידע שלהם בנוגע לגיל הרך ולהטמיע בהם דרכי עבודה לטיפול אוכלוסייה זו. השקעה זו מתממשת בפורומים מחוזיים ללמידה על הגיל הרך ולהתנסות בדרכים להשקעה בו בהיקף מסוים גם ברמה הארצית באמצעות ימי למידה, כנסים וחומרים מקצועיים. כמו כן, השקעה זו מתבססת על ההנחה כי המנהיגות המקצועית ברמת המחוז וברמת היישוב תוביל את השינוי פנימה ותנחיל אותו לשאר אנשי המקצוע. השקעה זו היא ייחודית לתכנית הלאומית אשר פועלת בהיקפים לאומיים. זהו ביטוי נוסף לאבחנה בין תכניות בעלות אוריינטציה מקומית לבין תכנית לאומית.

דיון - מ'פאקט' ו'אחד' ל'התחלה טובה'

שם המסמך - מ'פאקט' ו'אחד' ל'התחלה טובה' - מרמז על הכוונה לאפיין, לפרש ולנתח את תהליך ההתפתחות שחל בבניית תכניות מערכתיות לגיל הרך ב'אשלים' ב-15 השנים האחרונות. הלמידה המשווה והניתוח מעלים שני מוקדי התייחסות מרכזיים:

א. המשגה ואפיון של צירי התפתחות מרכזיים בתכניות מערכתיות בהיבטים של תכנון, יישום, מעקב ולמידה;

ב. המשמעויות שיש לתכנית מערכתית בהובלת גופים מהמגזר השלישי לעומת תכנית מערכתית בהנהגת רשות ממשלתית.

צירי התפתחות מרכזיים בתכניות מערכתיות

שינוי של הגדרת הסיכון -

במקום הגדרה כללית לסיכון הנובעת ממאפיינים תרבותיים נוצרה הגדרת סיכון מוסכמת וממוקדת הנשענת על תפיסה אוניברסלית-כלכלית ומסייעת לפיתוח מענים וליישומם.

ככלל תכניות מערכתיות מתחילות את דרכן בהגדרת הבעיה המורכבת - במקרה דנן בהגדרת הסיכון. התכניות 'פאקט' ו'אחד' ייחסו אפיון תרבותי להגדרת הסיכון ובכך, לפחות בתחילת דרכן, התייחסו לשונות של אוכלוסיית היעד יותר מאשר לשונות בתוך אוכלוסיית היעד. כמו כן, בעקבות הגדרה כוללת של סיכון בשתי תכניות אלו גדלה ההשקעה בפיתוח רב-תרבותי והתרבות של אוכלוסיית היעד בכל תכנית הוגדרה כחלק מהצרכים שלה אבל גם שימשה כמנוף לשינוי. רק כמה שנים לאחר ביסוס התכניות התקיים תהליך התבוננות פנימית באוכלוסיית היעד, הוגדרה השונות הקיימת בה והותאמו המענים עברה.

תובנה זו משותפת ל'התחלה טובה', אשר קידמה ושכללה את הגדרת הסיכון המוסכמת שנתקבלה בתכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון³⁶⁰. על פי הגדרה זו נבנו פרופילים המשמשים ליישובים כלי עבודה מרכזי ומסייעים להם בתעודוף, קבלת החלטות, מעקב ובקרה. הגדרת הסיכון המפורטת חייבה לבצע מיפוי ראשון אשר חילק את אוכלוסיית היעד בהתאם לפרופילים הקבועים, והמענים שנבחרו עברה נועדו לתת תשובה מדויקת ככל האפשר להתמודדות עם היבטי הסיכון השונים בקרב האוכלוסייה. המיפוי הזה אפשר להתבונן באוכלוסיית היעד בדרך שונה מזו שנעשתה בתכניות 'פאקט' ו'אחד' - שבהן ההתבוננות באוכלוסיית היעד נעשתה דרך "משקפיים תרבותיים" ורק בשלבים מאוחרים יותר התייחסו לשונות הנובעת מהיבטים של סיכון. לעומת זאת ב'התחלה טובה', שכאמור התבססה על הפיתוחים שקדמו לה, ההתבוננות התמקדה מאוד בצרכים של אוכלוסיית היעד ובהתאמת המענים עבורם כמו גם בתוצאות המצופות בכל אחד ממצבי הסיכון שנכללו בהגדרה.

שינוי בתהליך יצירת המענים -

כולל מעבר מיצירת המענים ברמה היישובית להגדרת "תפריט" מענים ידוע וקבוע מראש שהיישובים יכולים לבחור ממנו מענים בהתאם לצרכיהם.

תכנית 'פאקט', בתחילת דרכה, כללה מענים מבוססי ישוב בהתאם לצרכים שהוגדרו ביישוב ובהתבסס על היכולות המקצועיות והמשאבים המקצועיים הקיימים ביישוב. תכנית 'אחד', לעומת זאת, ניסתה לשלב בין "תכניות בסיס" המשותפות לכל היישובים לבין בניית מענים מבוססי ישוב. ככלל ניתן לומר כי בשתי התכניות הנזכרות לעיל המענים היו מבוססי ישוב. תפיסה זו, גם של פאקט וגם של "אחד", הובילה להשקעה משמעותית בפיתוח מענים בהתאמה לכל ישוב ויישוב שכל אחת מהתכניות פעלה בו.

לעומת זאת, תפיסת העבודה ב'התחלה טובה', כמו כלל 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, דוגלת ביישום אפקטיבי של המענים יותר מאשר ב"פיתוח מענים". המענים מאוגדים בתוך "ספר הפרויקטים" ומבוססים על ידע וניסיון קודמים, והיישובים יכולים לבחור מתוכם את אלה המתאימים להם. עם זאת, התכנית עדיין צריכה להתמודד עם השונות הקיימת בין היישובים בצרכים שלהם וביכולות המקצועיות שלהם ליישום המענים. האחריות להכשרה המקצועית ולפיתוח המקצועי הנדרשים לצורך יישום אפקטיבי של המענים לאוכלוסיית היעד מוטלת על משרדי הממשלה היוזמים והמובילים את התכנית. במקרים מסוימים, כשהבולט שבהם הוא הקמת מרכזים לגיל הרך, פיתחו ב'התחלה טובה' שירות חדש כמענה לצורך.

המעקב ועבודה עם נתונים -

כולל שינוי ממעבר מעבודה ספורדית עם נתונים ומערכת לא אחודה לאיסוף נתונים למעבר למערך אחיד של איסוף נתונים המשמש כלי עבודה לאנשי מקצוע ומאפשר למידה ומעקב מתמשכים.

ב'פאקט' וב'אחד' התקיים איסוף נתונים, ברמה כזו או אחרת, אך המערכת לאיסוף הנתונים לא הייתה אחודה והנתונים שנאספו לא היו כוללים אלא עסקו רק בהיבטים מסוימים של התכנית, לכן הנתונים לא הצליחו לשמש כלי עבודה משמעותי לאנשי המקצוע בשטח.

360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון השקיעה בבניית כלי אחיד וכולל לאיסוף נתונים ועבודה עמם וממשיכה להשקיע רבות בהנגשתו והדגשת יתרונותיו לאנשי המקצוע כדי שישמש להם למעקב, ללמידה ולשינוי. השימוש בכלי הנזכר לעיל הופך לחלק בלתי נפרד מהתכנית על כל היבטיה וככזה הוא מחולל שינוי של המציאות בעשייה החברתית בישראל. אין ספק כי התפתחות זו תציע קדימה תכניות התערבות מערכתיות.

משמעותה של המשילות בתכניות מערכתיות לגיל הרך

ההבדל המשמעותי בין 'פאקט' ו'אחד' לבין 'התחלה טובה' הוא המשילות. דרך הניתוח שנעשה לעיל עלתה באופן ברור השונות המשמעותית בין תכניות התערבות מערכתיות

בהובלת המגזר השלישי לבין תכניות כאלה בהובלת המדינה. אפשר לאפיין שונות זו בשלושה היבטים מרכזיים:

אחריות וסמכות - לכאורה ניהול תכנית מערכתית בהובלת גוף מהמגזר השלישי קל ופשוט יותר מניהול תכנית כזו בהובלת המדינה. אין בו סיבוכי בירוקרטיה, ומהירות התגובה והיכולת להשתנות גדולות יותר מאשר היכולות האלה בתכניות בהובלת המדינה, אך בה בעת בניהול של תכנית מערכתית בהובלת גוף מהמגזר השלישי אין בנמצא מערכת מובנת של סמכות ואחריות. אמנם הובלה של תכנית מערכתית בידי גוף ממשלתי, במיוחד אם הוא מורכב משותפות בין 5 משרדי ממשלה, עלולה להיות מסורבלת, אטית ובירוקרטית, אך המשילות שיש לגוף ממשלתי מעניקה לו עוצמה מרבית ביישום התכנית.

התכניות 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון - ו'התחלה טובה', הנכללת בה, מנסות להתמודד עם האתגרים של תכנית בהובלת גוף ממשלתי ולהפיק תועלת מהיתרונות של תכניות בהובלת המגזר השלישי. כדי לעשות זאת נבנה מערך ייעודי והוכשר כוח אדם ייחודי לקידום הגיל הרך בעקבות דרישה שעלתה בתוך התכנית הלאומית ולפיה יש להתמקד במיוחד באוכלוסיית הגיל הרך. המערך הייחודי הזה מאפשר לתכנית הממשלתית ליהנות מיתרונות של המגזר השלישי, כמו למשל פיתוח ייחודי (דוגמת פיתוח מרכזים לגיל הרך והיחידות ההתפתחותיות), פיתוח ידע ולמידה ואבטחת איכות. יתרה מכך, לפחות בשלבי ההקמה של התכנית - הכרוכים בהשקעה רבה לשם הקמת מודל העבודה וגיוס כלל השותפים לתכנית על כל תהליכיה - ייתכן כי למגזר השלישי יש יתרונות נוספים ביחס לגופים ממשלתיים מעצם היותו גמיש ומאפשר יותר מהם.

מנגנוני המשכיות - "איום הסיום" הוא אחד מהמרכיבים המשמעותיים ביותר המעצבים את התכניות הפועלות בהובלתו של המגזר השלישי. לכן יש צורך לפתח מנגנונים לשימור התכנית והטמעתה כמעט מיום היווסדה. התכניות 'פאקט' ו'אחד' השקיעו ועדיין משקיעות מאמצים רבים בכיוון זה. חשוב לציין כי למרות ההתפתחותיות בהקמת המנגנונים הנזכרים לעיל, עדיין ההטמעה נחשבת לאחד האתגרים הגדולים ביותר במגזר השלישי.

לעומת זאת, "איום הסיום" לא חל על תכנית ממשלתית כמו 'התחלה טובה'. אמנם מקימים בה מנגנונים לשימורה ולהטמעתה לאורך זמן, אך נקודת המוצא שלה היא שיפור המערכת ולא של היציאה ממנה. 'התחלה טובה' ניכרת בהובלה וביזומה המשותפות לכמה משרדי ממשלה לצד היקף משמעותי של הובלה ויזומה מטעם חברי הקהילה ביישובים שהיא פועלת בהם. בעקבות השילוב הזה גובר הצורך ליצור מנגנוני עבודה מוסדרים ומקובלים ומכאן ברורה ההשקעה העצומה של התכנית הלאומית ביצירת מנגנוני העבודה שלה ומיצובם בשונה מתכניות ממשלתיות אחרות. אין ספק כי המצב הזה מגביר את חופש הפעולה של תכנית בהובלת גוף ממשלתי.

השקעה בפיתוח מקצועי - בכל התכניות הנזכרות לעיל ניכר הצורך להשקיע בפיתוח מקצועי. עם זאת, ניכרים ביניהן הבדלים מהותיים בכל הנוגע לקהלי היעד המרכזיים

לתהליכי למידה ולהכשרה. בתכניות 'פאקט' ו'אחד' השקיעו רבות בהכשרה של כוח האדם המקומי ביישובים שבהם מפעילים אותן, ואילו 'התחלה טובה', כמו כלל 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, מסתייעת במשאבים של משרדי הממשלה כדי להבנות תפיסות עבודה, מגננוני עבודה וכלים ולהנחיל אותם לצוות של אנשי המקצוע שיובילו את התכנית.¹³

ייתכן שהסבר אחד לשונות הנזכרת לעיל טמון בהיקף התכניות. הרי התכניות 'פאקט' ו'אחד' פעלו בהיקף קטן בהרבה מזה של 'התחלה טובה', ועל כן התאפשר להן להשקיע באנשי המקצוע בשדה. הסבר אחר לשונות טמון בתפיסה הבסיסית המניעה את התכניות. את התכניות 'פאקט' ו'אחד' הובילו ארגונים מהמגזר העליון והשקיעו בהן באנשי מקצוע גם למען השימור של התכנית. לעומת זאת ב'התחלה טובה' ההשקעה במנהיגות מקצועית משמשת כמנוף להובלה של תהליכי שינוי בבחינת השקעה במובילים שינהיגו את השינוי בקרב הקהילה.

הדיון שהתקיים עד כה מציע הצצה צנועה לצמיחה של 'התחלה טובה' על רקע הניסיון שהצטבר ב'פאקט' וב'אחד'. יתרה מכך, כדי לקדם שינוי משמעותי באוכלוסיית הגיל הרך בישראל, התבססה 'התחלה טובה' על הידע, הניסיון והתובנות שהופקו מ'פאקט' ומ'אחד' והצליחה להתמיר אותם לטובת בנייה של מנגנון ארגוני חדש. המנגנון הזה מתבסס על שיתוף פעולה בין-משרדי ובין-יישובי, פיתוח שפה מקצועית משותפת ועבודה מבוססת נתונים המעמידה את הילדים בגיל הרך במרכז.

מתודולוגיית הקריאה המשווה של 'פאקט', 'אחד' ו'התחלה טובה' מצביעה עד כמה יש לייחס חשיבות לתהליכי שינוי בחשיבה, להתנהלות הארגונית, להיערכות בשטח וללמידה וגילוי בשתי רמות מקבילות: ברמה הקוגניטיביות (ידע, תפיסה ומודעות) וברמה ההתנהגותיות (פעולות אופרטיביות ממשיות), וזאת כדי ליצור תהליך לפתרון ייחודי ומוקפד כפי שבא לידי ביטוי ב'התחלה טובה'.

ראוי לציין כי ב'התחלה טובה' חלה נקודת מפנה משמעותית במערך השירותים המוצעים לפעוטות ולילדים בגיל הרך הנמצאים במצבי סיכון. המערך הזה הוגדר מחדש והורחב בעיקר בשכונות המוחלשות וביישובים המוחלשים הממוקמים בפריפריה החברתית של מדינת ישראל.

13 כמו כן, חשוב לציין שבתכניות המתקיימות במסגרת 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון ההדרכה והליווי מעובים יותר משהיו בעבר.

רשימה ביבליוגרפית

אבו עסבה, ח. (2008). מערכת החינוך הערבית וסוגיית השוויון, בתוך מפנה, אוקטובר 2008, עמ' 42-50.

ארידן, ר. מרגולין, ת. (2013). הורים ילדים וקהילה תיאוריה ויישום בשילוב יוצאי אתיופיה בישראל. ירושלים: אשלים, ג'וינט ישראל.

דולב, ט., אגור, מ., ניסים, ר., ניג'ם, פ. (2007). התגייסות קהילתית כוללת למען ילדים בגיל הרך והוריהם - דוח סופי על ממצאי השלב השני של הערכה. ירושלים: מרכז אנגלברג לילדים ונוער, מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.

דולב, ט. (2010). 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון. בתוך: י. צבע, ר. גורבטוב, ת. בן-שמחון. (עורכים): סקירת השירותים החברתיים 2009. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011). לקט נתונים לרגל יום הילד הבין-לאומי 2011, הודעה לעיתונות. ירושלים: הלשכה מרכזית לסטטיסטיקה.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2012). החברה הערבית בישראל לקט נתונים לרגל חג הקורבן, הודעה לעיתונות. ירושלים: הלשכה מרכזית לסטטיסטיקה.

360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, האוגדן היישובי (2011) האוגדן היישובי. ירושלים: משרד הרווחה והשירותים החברתיים.

התחלה טובה הגיל הרך כאן זה מתחיל. פרסום משותף לג'וינט ישראל, מדינת ישראל ו 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון:

<http://www.molsa.gov.il/SiteCollectionDocuments/MisradHarevacha/התוכנית20%הלאומית20%לילדים20%נוער20%בסיכון/GoodStart.pdf>

זורמן, ר. מחאג'נה, ס. אפרתי, ר. פרינה, א. (2011). דוח מסכם למחקר הערכה של תכנית שותפות אחד. תכנית עבודה יישובית לגיל הרך בחברה הערבית, ביוזמת אשלים, פדרציית סן פרנסיסקו וממשלת ישראל.

חביב, ג. בן-רבי, ד. סומך, ס. קונסטנטינוב, ו. אנג'ל, ת. (2013). הערכת פרויקט PACT -1 לקידום ילדים יוצאי אתיופיה והוריהם: דוח מסכם. ירושלים: מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל. חסון, ש. אדיב, ח. שחורי, נ. (1995). מינהל שכונתי: הרעיון והשיטה. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

יהודה, ש. (2000). התפתחות המוח-היבטים נורולוגים וקוגניטיביים. מתוך קליין, פ. (עורכת): תינוקות, טף, הורים ומטפלים. רמת גן, אוניברסיטת בר אילן: רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע"מ.

כורזים-קורושי, י. כץ, ח. כרמון, א. (1009). פיתוח קהילתי בין-תחומי מהות עקרוני ודרכי פעולה. ירושלים ותל אביב: אשלים, הסוכנות היהודית לארץ ישראל, משרד הרווחה והשירותים החברתיים, המרכז לחינוך קהילתי ע"ש ציפורי.

כץ, ח. (2006). קידום חברויות בין-ארגוניות, בינתחומיות ובין מגזריות בשירותי רווחה. המכללה האקדמית ספיר המחלקה למינהל ומדיניות ציבורית והאגף למחקר תכנון והכשרה במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. נדלה ב-10 בפברואר 2013 מתוך: <http://w3.sapir.ac.il/lib/96139.pdf>

לזין רוזאליס, מ. (2010). קהילה, התערבות רב ממדית וכוחו של תהליך הערכה בחשיבה מערכתית בתוך: לזין-רוזאליס, מ. סויה, ר. סוגיות בהערכה בישראל. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

לומברד א. (1999). טיפול וחינוך בילדים בגיל הרך בישראל. בתוך: בן אריה א. וצינונית, י. ילדים בישראל על סף האלף הבא. ירושלים: אשלים והמועצה לשלום הילד.

ליפשיץ, ח. אגור, מ. מרגולין, ת. נסים, ר. רוזנברג, ל. (2005). הערכת פרויקט PACT לילדים יוצאי אתיופיה ומשפחותיהם: סוגיות להעמקה בתום השנה השישית ליישום הפרויקט. ירושלים: מאירס ג'וינט מכון-ברוקדייל, לא פורסם.

מרגולין, ת. קדם, ע. פרוינד, ט. (2012). 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון, הערכת התכנית דוח מס' 1 מוגש למשרד הרווחה והשירותים החברתיים. תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית, מטח.

סבו-לאל, ר', חסין, ט' (2011). מצבי סיכון בקרב ילדים ובני-נוער: איתור ומיפוי במסגרת 360° - התכנית הלאומית לילדים ונוער בסיכון. ירושלים: מאירס ג'וינט, מכון ברוקדייל.

סדן, א. (1997). העצמה ותכנון קהילתי. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

סובלמן-רוזנטל, ו. (2000). אינטראקציה אם-ילד והתפתחות מיומנויות תקשורת ושפה אצל תינוקות עם תסמונת דאון ותינוקות רגילים. מתוך קליין, פ. (עורכת): תינוקות, טף, הורים ומטפלים. רמת גן, אוניברסיטת בר אילן: רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע"מ.

סויה, ר., ושפירו, ש. (2008). מפרויקט לתכנית: שרידות של יוזמות חברתיות. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל.

עומרי-יונס, ח. (2004). תפיסת גן הילדים בעיני הורים בחברה הערבית בישראל. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

פסיג, ד. (2000). תינוקות וטף בעולם המחר. מתוך פנינה ש. קליין (עורכת). תינוקות, טף, הורים ומטפלים. רמת גן, אוניברסיטת בר אילן: רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע"מ.

פרו-נאסרדין, ר. חילו-מנסור, ס. מרגולין, ת. (2014). אחד בשביל כולם - שותפות

אחד למען הגיל הרך ביישובים הערבים. ירושלים: אשלים (בהכנה).

פרוינד, ט. קדם, ע. מרגולין, ת. (2011). התכנית עיר ללא אלימות - מחקר הערכה דוח בינים מספר 1 -מדינת ישראל לשכת המדען הראשי המשרד לביטחון הפנים. המרכז לטכנולוגיה חינוכית, מטה, תל אביב.

פרידמן, י. (2005). מדידה וערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י. (2010). הערכת תכניות חברתיות וחינוכיות: ממודל הקופסה השחורה להערכה דינמית מבוססת תיאוריה. בתוך: לוין-רוזלים, מ. וסויה, ר. (2010): סוגיות בהערכה בישראל, עמ' 13-71 באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

קדם, ע. מרגולין, ת. (2013). "דרוש/ה שותפ/ה" - הערכת איכות השותפות בתכניות חברתיות. בתוך, לוסטיג, ר. עורכת. אסופת מאמרים לכנס איל"ת, תשע"ג.

קטן, י. (1980). שיתוף לקוחות הלכה ומעשה. בתוך: פרדס, י. (עורך): שיטות בעבודה הקהילתית. 19. ירושלים: משרד העבודה והרווחה- השירות לעבודה קהילתית.

קליין, פ. (2000). מאפייני התנהגות תיווכית במסגרת המשפחה והשפעתם על הילד בתרבויות שונות. מתוך קליין, פ. (עורכת): תינוקות, טף, הורים ומטפלים. רמת גן, אוניברסיטת בר-אילן: רכס הוצאה לאור פרויקטים חינוכיים בע"מ.

רוזנברג, ל', דולב, ט' ובן-סימון, ב' (2007). פרויקט פאקט לקידום ילדים יוצאי אתיופיה והוריהם: יישום עקרונות הדיפרנציאליות במענים של הפרויקט. מחקר הערכה בערים עפולה, רחובות וחדרה. ירושלים: מאירס - ג'וינט - מכון ברוקדייל.

רוזנטל, מ. (2000). מסגרות חינוכיות חוץ-ביתיות לתינוקות ולפעוטות. בתוך: קליין, פ. (עורכת): תינוקות, טף, הורים ומטפלים מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל. רמת גן, אוניברסיטת בר אילן: הוצאת רכס ומרכז בייקר, 79-118.

רוזנטל, מ. דיון, י. (1999). תוכניות התערבות בגיל הרך: שאלות ודילמות, בתוך: בן אריה א. וציונית, י. ילדים בישראל על סף האלף הבא. ירושלים: אשלים והמועצה לשלום הילד.

ריבקין, ד. (2003). שותפות בין שירותי הרווחה לבין הורים לילדים ולנוער בסיכון. מסמך רקע עבור "אשלים", במסגרת גיבוש תכנית עבודה תלת שנתית 2004-2006. ירושלים: מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.

ריבקין, ד. מרגולין, ת. ניג'ס, פ. (2008). שותפות ECHAD לקידום הגיל הרך באוכלוסייה הערבית. הערכת שלב II -דוח בינים II. ירושלים: מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.

שלומי, ד. פלא, ב. (2010). התגייסות כוללת לפיתוח קהילה ושירותים. ירושלים: החברה למתנסים ואשלים.

שמיד, ה. (2006). דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני-נוער

במצוקה. מוגש לראש ממשלת ישראל ולשר הרווחה. ירושלים: מדינת ישראל.
שפיר, ש. גורודזייסקי, א. (2010). היער והעצים - הערכת מיזמים הטרוגניים מורכבים,
בתוך: לוי-רוזאליס, מ. סויה, ר. סוגיות בהערכה בישראל. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
תקווה, ר. רונן, י. (2005). מסמך רקע בנושא הטיפול בילדים בישראל. מוגש לוועדה
לזכויות הילד. הכנסת מרכז המחקר והמידע.

Arenstein, S.R. (1969). A ladder of Citizen Participation, J.A.I.P. July, pp. 216-224.

Barnett, W. S. Bells. H. & Carey, K. T. (1999): Designing
Preschool Interventions, The Guilford press, NY.

Bijou, S. W. (1975). Development in the Preschool Years: A
Functional Analysis. American Psychology, 30:823-837.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human
Development. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

Bryant, D. Ponder, K. (2004). North Carolina's Smart Start
Initiative: A Decade of Evaluation Lessons. Retrieved on September
16, 2012 from <http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/early-childhood-programs-and-evaluation/north-carolina-s-smart-start-initiative-a-decade-of-evaluation-lessons>.

Conner, R., Easterling, D., (2009). The Colorado Trust's healthy
communities initiative: results and lessons for comprehensive
community initiative. The foundation review winter 2009 vol 1:1

Fitzpatrick, J. L., Blaine, R. W., and Sanders, J. R. (2004). Program
Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines (3rd
Ed). Boston: Pearson Education.

Fraser, M. W. (1997). The Ecology of Childhood: A Multisystem Perspective. In: M. W. Fraser (Ed.). Risk and Resilience in Childhood, An Ecological Perspective. (Washington, NASW Press).

Gilman, W.S. Leiter, V. (2003). Evaluating Early Childhood Programs: Improving Quality and Informing Policy. Retrieved on October 16, 2012 from: <http://main.zerotothree.org/>.

Glasman, N. Cibulka, J. Ashby, D. (2008). Program Self-Evaluation for Continuous Improvement. In: Educational Administration Quarterly. UCEA. www.sagepub.com.

Gyford, J. 1991. Citizen, Consumer and Councils. Local Government and the Public. London: Macmillan press.

Halliday, J. Asthana, S.N.M. Richardson, S. (2004). Evaluation Partnership: The role of formal Assessment Tools. Retrieved on October 15, 2012 from: <http://evi.sagepub.com/content/10/3/285.full.pdf+html>

Hardy, B. Hudson, B. Waddington, E. (2003). Assessing Strategic Partnership the Partnership Assessment Tool, Nuffield Institute Strategic Partnering Taskforce, Office of Deputy Prime Minister, U.K. Retrieved on February 11, 2013 from: <http://www.floridashealth.com>

Horwath, J. Morrison, T. (2007). Collaboration, Integration and Change in Children's Services: Critical Issues and Key Ingredients. In: Child Abuse and Neglected 31 (2007) 55-69.

Huarahi Arataki, N. (2003). A Logical Model for the Evaluation of the 10-Year Strategic Plan for Early Childhood Education. Retrieved

on October 16, 2012 from: <http://www.nmpreventionnetwork.org>

Kagan S. (1996). America's Family Support Movement: A Moment of Change. In: Zigler E. F., Kagan S. L. & Hall Nabby W. (Eds.) Children, Families & Government: Preparing for the 21st Century. Cambridge University Press. NY.

Liopis-Navarro, P., McCoshn, A., Murray, S., and Roy, S. (2006). Second External Interim Evaluation of the Culture 2000 Framework Programs. Final Report of the Directorate General Education and Cultural of the European Commission, UK.

Margolis, J.D., Walsh, J.P. (2003). Misery loves companies: Rethinking social initiatives by business. *Administrative science quarterly* 2003 48:268.

Meehan, D., Hebbeler, K., Cherner, S., Petersen, D. M. (2009). Community building for children's health: lessons from community partnerships for healthy children. *The foundation review winter 2009 vol 1:1*.

Patsios, C., and Carpenter, J. (2010). The Organization of Interagency Training to Safeguard children in England: a Case of Study Using Realistic Evaluation. In: *International Journal Integrated Care* -ISSN 1568-4156, vol. 10, November 2010. www.ijic.org.

Rogg, D.J. (2012). Mixed method evaluation design for a complex, evolving system initiative. *The American evaluation association*.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., and Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*. Sage.

Shavelson, R., McDonnell, L., and Oakes, J. (1991). What are educational indicators and indicator systems? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(11).

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. E. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Walker, K. E. Gibbons, C., Navarro, M., Wood, R., (2009). Children's futures: lessons from a second-generation community change initiative. *The foundation review winter 2009 vol 1:1*.

.Wilson-Grau, R., Britt, H. (2012). *Outcome Harvesting*. Ford Foundation

World Bank Report, (2007). *Early Child Development: From Measurement to Action*. Retrieved on May 30 2015, from: <http://siteresources.worldbank.org/INTECD/Resources/ECDBook2007.pdf>.

Gilman, W.S. Leiter, V. (2003). *Evaluating Early Childhood Programs. Improving Quality and Informing Policy*. Retrieved on October 16, 2012 from: <http://main.zerotothree.org/site/DocServer>.

